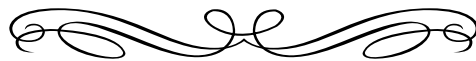


ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 1
Том 1

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засккіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, ректор Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 7 від 28.03.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р
від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Бруннер Є.Ю. ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЮ ПІСЛЯДОВІЛЬНОЇ УВАГИ.....	7
Вертель А.В. СИНХРОНИСТИЧНОСТЬ И ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА, ИЛИ АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КВАНТОВОЙ МЕХАНИКИ.....	14
Галян А.І. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЙНОЇ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	20
Іващенко О.А. МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ПСИХОЛОГА.....	26
Карпенко Є.В. ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ДЖЕРЕЛО НЕВРОТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	30
Каткова Т.А., Варіна Г.Б. ЗАЛЕЖНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВІД ЇЇ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ.....	38
Коваль К.І. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	43
Козіна А.В. АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ПОВТОРНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	48
Кузікова С.Б. ОСОБИСТІСТЬ У РОЗВИТКУ: ПОТЕНЦІАЛ СУБ'ЄКТНОСТІ ЯК МОДУС САМОЗМІНЮВАННЯ.....	53
Лісова Л.І., Салюк М.А. ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДИКТОРИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ.....	59
Мирошник О.Г. ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	65
Петровська І.Р. РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНА ПЕРЕВІРКА ОПИТУВАЛЬНИКА «ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ».....	70
Погрібна А.О. ДО ПИТАННЯ ПРО ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЯХ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО ТИПУ.....	76
Подляшаник В.В. ЕКОНОМІЧНА УСПІШНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОФЕСІЙНО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ КООРДИНАТИ.....	81
Попелюшко Р.П. ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ ІЗ ВІДДАЛЕНИМИ НАСЛІДКАМИ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ.....	86
Сабат Н.В. ВИКОРИСТАННЯ РЕЛАКСАЦІЙНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З АГРЕСИВНИМИ ПІДЛІТКАМИ.....	91
Савченко О.В. РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РЕФЛЕКСИВНОГО ДОСВІДУ НА ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ.....	98
Солтик О.О. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО НАДІЙНІСТЬ СУБ'ЄКТА ПРАЦІ.....	106
Шебанова В.І. СИТУАЦІЯ ХАРЧОВОГО НАСИЛЬСТВА ЯК ДЕТЕРМІНАЦІЯ ВИКРИВЛЕННЯ ПАТЕРНІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ.....	111

СЕКЦІЯ 2. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Венгер Г.С. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ: ФАХІВЕЦЬ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ.....	119
Гальцева Т.О. ТРЕНІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	124



Гончаренко Ю.В. ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	130
Камінська С.В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МАРГІНАЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	135
Крайлюк А.І. ТИПОЛОГІЯ СПІВВІДНОШЕННЯ БАТЬКІВСЬКИХ НАСТАНОВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА В ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ.....	140
Крупник І.Р. ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ІЗ РОДИН ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ.....	146
Мельничук О.Б. АДАПТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ РЕГУЛЯТИВНИХ ФУНКЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	151
Равлюк Г.І. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОЛІ ЗНАЧУЩОГО СПІЛКУВАННЯ.....	156
Тарасенко Н.В., Кріпак Н.М. ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ МЕТОДАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВУЛИЧНОЇ РОБОТИ.....	162
Tzarkova O.V., Guz N.V. THE PSYCHOLOGICAL WORK WITH FAMILY RELATIONS WITH A HELP OF PROJECTIVE DRAWING.....	166

CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Brunner E.Yu. ON THE MATTER OF PSYCHOLOGY OF THE POSTVOLUNTARY ATTENTION.....	7
Vertel A.V. SYNCHRONICITY AND PSYCHOPHYSICAL PROBLEM OR ALTERNATIVE INTERPRETATIONS OF QUANTUM MECHANICS.....	14
Halian A.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTIVE CAPACITY OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS.....	20
Ivaschenko E.A. MORAL VALUES OF A PSYCHOLOGIST.....	26
Karpenko Ye.V. PERFECTIONISM AS A SOURCE OF PERSONALITY NEUROTIZATION....	30
Katkova T.A., Varina G.B. PROFESSIONAL ACTIVITY DEPENDENCE PERSONALITY FROM INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL QUALITIES.....	38
Koval K.I. MODERN TRENDS IN RESEARCH PROFESSIONAL OF ACTION ROLES STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.....	43
Kozina A.V. ANALYSIS OF MOTIVATION OF RECRUDESCENT STUDY IN THE CONTEXT OF LIFECREATING OF PERSON.....	48
Kuzikova S.B. PERSON IN DEVELOPMENT: POTENTIAL OF SUBJECTIVITY AS A MODE OF THE SELF-TRANSFORMATION.....	53
Lisova L.I., Salyuk M.A. CHARACTERISTICS OF SELF-EFICACY AND PERSONALITY'S LOCUS OF CONTROL AS PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE	59
Myroshnyk O.G. PROFESSIONAL REFLECTION IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHER TRAINING.....	65
Petrovska I.R. DEVELOPMENT AND PSYCHOMETRIC CHECK OF THE QUESTIONNAIRE "CIVIC IDENTITY".....	70
Pogrebnaya A.A. ON THE QUESTION ABOUT EMOTIONAL BURNING DOWN IN PROFESSIONS SUBJECT-SUBJECT TYPE.....	76
Podliashanyk V.V. ECONOMIC SUCCESS OF PERSONALITY: PROFESSIONAL AND QUALIFICATION COORDINATES.....	81
Popeliushko R.P. GENETIC-PSYCHOLOGICAL THEORY OF PERSONALITY AS THE BASIS FOR OF REHABILITATION COMBATANT WITH LONG-TERM CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT.....	86
Sabat N.V. USE OF RELAXATION TECHNIQUES IN WORK WITH AGGRESSIVE TEENAGERS.....	91
Savchenko O.V. THE REFLECTIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE ORGANIZATION OF A REFLECTIVE EXPERIENCE AT THE PERSONAL LEVEL.....	98
Soltyk O.O. MODERN VIEWS ABOUT THE RELIABILITY OF THE SUBJECT OF WORK..	106
Shebanova V.I. THE SITUATION OF FOOD VIOLENCE AS THE DETERMINATION OF THE DISTORTION PATTERNS OF EATING BEHAVIOR.....	111

SECTION 2

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Venher H.S. THEORETICAL RESEARCH ISSUES: EXPERT IN SOCIAL WORK WITH FAMILIES.....	119
Galtseva T.A. TRAINING AS A TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL SELF-EFICACY IMPROVEMENT FOR STUDENTS.....	124



Honcharenko Yu.V. LEARNING OF THE INDIVIDUALITY LIFE AREA: PHILOSOPHIC PSYCHOLOGICAL ASPECT.....	130
Kaminska S.V. EMPIRICAL STUDIES SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL MARGINALITY GRADUATES OF HIGH EDUCATION INSTITUTIONS.....	135
Krailiuk A.I. TYPOLOGIES OF PARENTAL ADJUSTMENTS CORRELATION AND FEATURES OF MARRIAGE PARTNER SELECTION FOR WOMEN AND MEN.....	140
Krupnik I.R. PROBLEMS OF RESEARCH FEATURES IDEAS ABOUT FUTURE FAMILY LIFE OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES.....	146
Melnychuk O.B. ADAPTABILITY IN THE SYSTEM OF REGULATORY FUNCTIONS OF PROFESSIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS.....	151
Ravlyuk G.I. PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SAFE INTERACTION AMONG MEANINGFUL COMMUNICATION.....	156
Tarasenko N.V., Kripak N.M. THE FORMATION OF GENDER CULTURE OF CHILDREN AND YOUNG BY THE METHODS OF SOCIAL STREET WORK.....	162
Tzarkova O.V., Guz N.V. THE PSYCHOLOGICAL WORK WITH FAMILY RELATIONS WITH A HELP OF PROJECTIVE DRAWING.....	166

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.952

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЮ ПІСЛЯДОВІЛЬНОЇ УВАГИ

Бруннер Є.Ю., к. біол. н.,
доцент кафедри психології

У роботі узагальнено наявні відомості та уявлення про післядовільну увагу. На основі визначень із застосуванням технології інтелект-мапування уточнено поняття «післядовільна увага». Описано її функції, властивості, причини та фактори виникнення, а також фактори підтримування та зникнення.

Ключові слова: післядовільна увага, визначення, причини виникнення, різновиди.

В работе обобщены имеющиеся сведения и представления о послепроизвольном внимании. На основе существующих определений с применением технологии интелект-картирования уточнено понятие «послепроизвольное внимание». Описаны его функции, свойства, причины и факторы возникновения, а также факторы поддержания и исчезновения.

Ключевые слова: послепроизвольное внимание, определение, причины возникновения, разновидности.

Brunner E.Yu. ON THE MATTER OF PSYCHOLOGY OF THE POSTVOLUNTARY ATTENTION

The article summarizes the existing data and conceptions of the postvoluntary attention. On the basis of the existing definitions with the help of the Mind mapping technology the notion of the postvoluntary attention has been clarified. The article also describes its functions, properties, causes and conditions for its arising; factors of its maintenance and decurrence.

Key words: postvoluntary attention, definition, origin causes.

Постановка проблеми. Поділ уваги на довільну та мимовільну історики психології знаходять уже в працях давньогрецького філософа Аристотеля [29, с. 157]. З того часу здійснювалися численні спроби як дати дефініцію поняттю «увага», так і визначити її види, різновиди та форми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Предметом нашої роботи стала увага, а об'єктом – післядовільна увага. Актуальність роботи полягає в тому, що теми психології післядовільної уваги (далі – ПУ) вчені, по суті, не торкалися вже досить давно. Внаслідок цього на сьогодні накопичено великий об'єм матеріалу, що потребує переосмислення. Основою методології цього теоретичного дослідження став контент-аналіз літератури з застосуванням технології інтелект-мапування, запропонованої Т. Б'юзоном, Б. Б'юзоном [4].

Основні цілі та завдання: визначення дефініції «післядовільна увага» на основі наявних визначень, опис її функцій, властивостей, причин та факторів виникнення, а також факторів підтримування та зникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Визначення післядовільної уваги. Термін «післядовільна увага» (*послепроизвольное внимание*) був уведений в психологію М.Ф. Добриніним у 30-х роках ХХ ст.

[24, с. 532–532], але варто вказати, що задовго до робіт цього вченого в психології вживано термін «спонтанна увага» (*spontaneous attention*) (наприклад, роботи У. Гамільтона [36, с. 255–256], А. Біне [35], У. Джемса [39], Дж. Стаута [43, с. 242] та ін.), що за своїм змістом відповідає терміну М.Ф. Добриніна. У гештальтпсихології, особливо в працях Ф. Перлза [20; 21] і в інших наукових роботах, наприклад статтях К. Ішії (К. *Ishii*) зі співавторами [37; 38], термін «спонтанна увага» в цьому значенні ми зустрічаємо і дотепер. Дж. Стаут у своїй роботі "*Analytic Psychology*" нарівні з терміном «спонтанна увага» (*spontaneous attention*) вживає також термін «недовільна увага» (*non-voluntary attention*) [43, с. 240–244] у тому ж значенні. На відміну від цього автора, Дж. Саллі послуговувався іншим терміном: описуючи довільну увагу, він вказував на те, що вона може переходити в так звану «зацікавлену увагу» (*interested attention*) [44, с. 130], що за змістом також відповідає поняттю «післядовільна увага». Загалом в англо- та франкомовній літературі (від класичних до сучасних джерел) поняттю «післядовільна увага» дійсно здебільшого відповідає поняття «спонтанна увага», але іноді під цим терміном розуміють увагу не післядовільну, а мимовільну [11; 42]. В україномовних джерелах здебільшого



вживають термін «післядовільна увага» [5, с. 681; 9; 13, с. 121–122; 23, с. 54; 33, с. 553 та ін.]. Поряд із терміном «післядовільна увага» в науковій літературі іноді можна зустріти також терміни «постдовільна» [8; 28, с. 73–74; 29, с. 54; 33, с. 553 та ін.] і «вторинномимовільна» [13, с. 121–122; 18, с. 317] увага. Вживання цих термінів є цілком рівнозначним, адже під ними мається на увазі те саме психологічне явище.

Варто також відзначити, що чітко сформульованих визначень поняття, яке ми розглядаємо, не існує; вони, скоріше за все, мають описовий характер. Можливо, це пов'язано з тим, що цей вид уваги здебільшого описаний вченими на рівні самоспостереження і розглядається в основному з теоретичної точки зору, у той час як його емпіричне вивчення практично не проводилось. У зв'язку з цим ми наведемо описи цього виду уваги, проведемо їхній контент-аналіз, використовуючи технологію інтелект-мапування, і на основі отриманих інтелект-мап зробимо відповідні висновки про аналізоване явище.

Для того, щоб усебічно розглянути питання про те, що таке ПУ, ми розібрали 24 її визначення та описи, надані в словниках та енциклопедіях [1, с. 470; 15, с. 124; 26, с. 54; 28, с. 73–74; 30, с. 109; 33, с. 553; 41, с. 145], науковій [6, с. 25–26; 20] та навчальній літературі [3, с. 138; 5, с. 681; 10; 12, с. 365–366; 13, с. 121–122; 14, с. 27–45; 17; 16, с. 192; 19; 22, с. 29; 23, с. 54; 27, с. 258; 31, с. 162; 32, с. 122; 34, с. 129], починаючи з робіт М.Ф. Добриніна [2, с. 162; 7; 24, с. 532–532]. Усі ці визначення були розібрані нами з застосуванням технології інтелект-мапування, після чого на основі контент-аналізу отриманої інтелект-мапи ми склали резюмуючу інтелект-мапу, представлену на мал. 1.

Таким чином, ПУ – це найвищий вид уваги, притаманний тільки людині, безпосередньо пов'язаний з її свідомою та трудовою діяльністю, та такий, що реалізується практично без спеціальних вольових зусиль. Іноді це може бути пов'язано з автоматизацією діяльності або з високою значущістю мети для суб'єкта. При ПУ людина здійснює свідомий вибір об'єкту уваги на основі зміни своєї установки, пов'язаної скоріше з актуальною діяльністю, ніж з попереднім досвідом.

ПУ є найбільш продуктивним, ефективним і плідним видом уваги, характеризується тривалою, високою, а також глибокою зосередженістю, високою психічною активністю, цілеспрямованістю, розумовою інтенсивністю та продуктивністю. Однак саме внаслідок своєї високої інтенсивності

й тривалості ПУ може спричинити виснаження та втому людини. Ще однією особливістю ПУ є те, що вона за певних умов легко може переходити в довільну і назад.

ПУ досить тісно переплетена з мотиваційно-потребовою сферою і активізацією уваги людини в цілому. В цьому процесі реалізується пізнавальний інтерес, що являє собою пізнавальну потребу, спрямовану на певні об'єкти та види діяльності, що викликають позитивні емоційні переживання. Саме поява інтересу в ході довільної діяльності в більшості випадків спричиняє ПУ. Відзначають також, що вона не керується самонаказами, самоінструкціями, словесними вказівками, як це має місце при довільній увазі [25, с. 21–22].

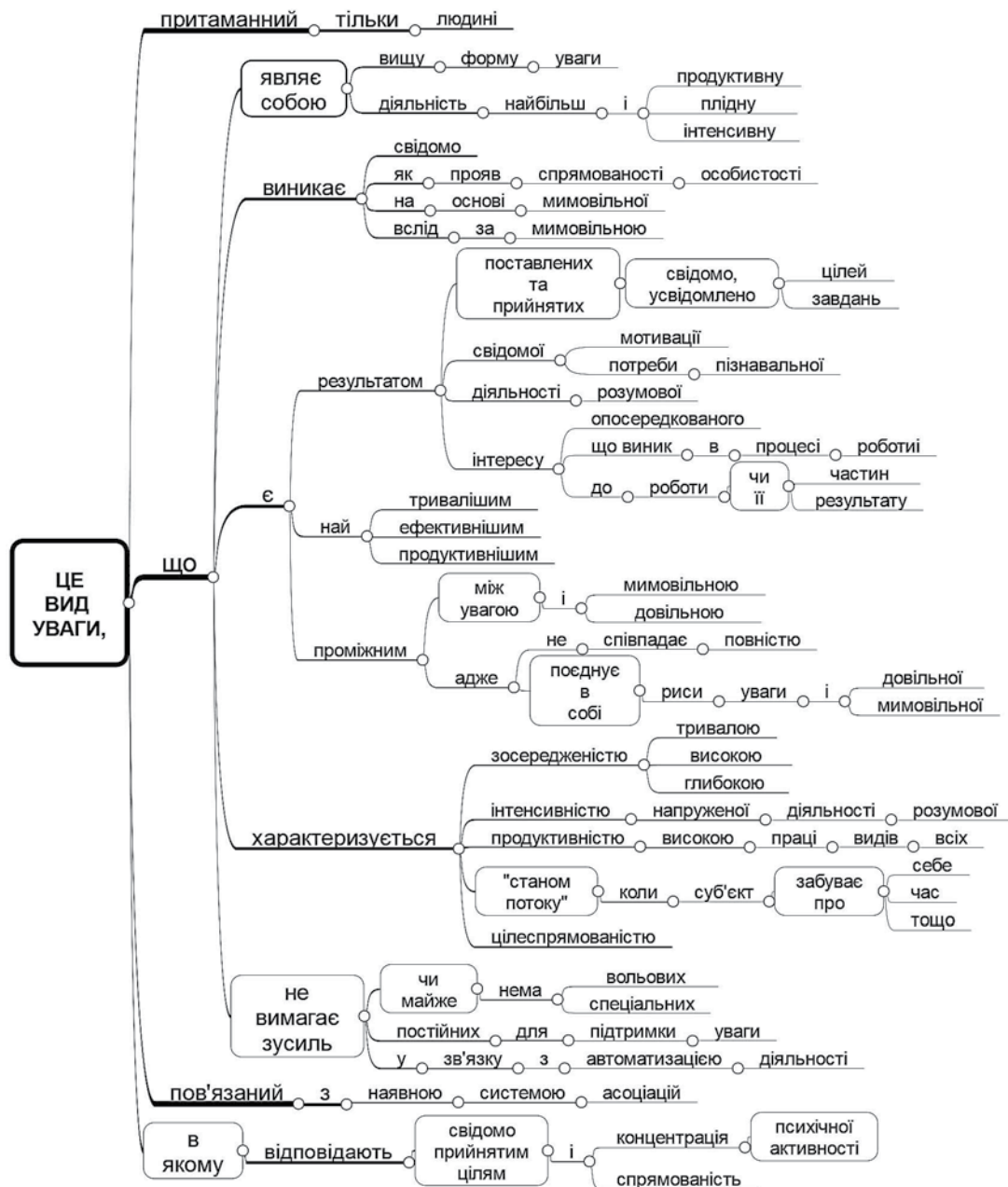
Процес виникнення післядовільної уваги. На мал. 2. представлено інтелект-мапу, на якій схематично відображений процес виникнення ПУ.

Як видно з ілюстрації, у більшості випадків ПУ виникає на основі довільної та вслід за нею. Поява такої уваги супроводжується зникненням спрямованих на підтримку зосередженості зусиль, які людина докладала (чи труднощів, які вона переборювала) в процесі довільної уваги. ПУ виникає під час входження в діяльність та в процесі конкретної діяльності, що здійснюється людиною, вона з'являється в результаті появи та подальшого зростання цікавості до діяльності. Для появи ПУ необхідне усвідомлення людиною значущості виконуваної діяльності, в основі цієї діяльності мають лежати усвідомлені мотиви та потреби, а також свідомо прийняті й поставлені цілі та завдання. Іноді причиною переходу до ПУ стає не тільки інтерес до результату діяльності, але й інтерес до самого процесу та змісту. У ряді випадків довільна увага переходить в післядовільну лише тоді, коли людина вже опанувала та довела деякі операційні дії до автоматизму, тобто після певного періоду навчання.

У. Гамільтон описував процес трансформації довільної уваги в спонтанну (післядовільну) наступним чином: «Будь-який початок є складним, і це особливо вірно щодо інтелектуального зусилля. Коли ми вперше спрямовуємо погляд на будь-який об'єкт, сотня різних речей все ще володіє нашими думками. Навіть коли ми намагаємося важким напруженням сил відірватися від тих матерій, які попередньо поглинали нас або щомить вимагають нашого розгляду, навіть коли тверда рішучість або привабливість нового об'єкту полегшують нам шлях до мети, все ж проблiski нав'язливих відволікаючих думок постійно спантеличують наш розум і не дають йому піддати ясно-

му розгляді в неподільному світлі те, що повинно винятково його займати. Якою б величезною не була цікавість до нового об'єкту, він, однак, лише тоді стане безумовним фаворитом, коли цілком увіллється в інтегральну частину системи попередніх знань і встановлених асоціацій думок, почуттів та бажань. Але цього можна досягти тільки за допомогою часу та звички. Уява та пам'ять, до яких ми повинні звернутися за матеріалами, щоб ілюструвати та оживити нове дослідження, надають нам допомогу неохоче, фактично примусово. Але якщо в нас вистачає рішучості, щоб слідувати своєму курсу, не зважаючи на

перепони, кожний наступний крок дається легше, розум стає жвавішим та енергійнішим, відволікання поступово зменшується, увага зосереджується на об'єкті, споріднені ідеї пливуть вільніше та рясніше, пропонує простіший вибір того, що підходить для ілюстрування. Нарешті, система думок гармонізується з пошуками. Людина в цілому стає наче філософом, чи істориком, чи поетом; вона існує тільки в плінні думок, що мають до цього відношення. Вона діє вільно, а отже, з задоволенням, бо задоволення є відображенням вільної, непримусової, безперешкодної діяльності. Все, що продукується в цьому стані свідомості, по-



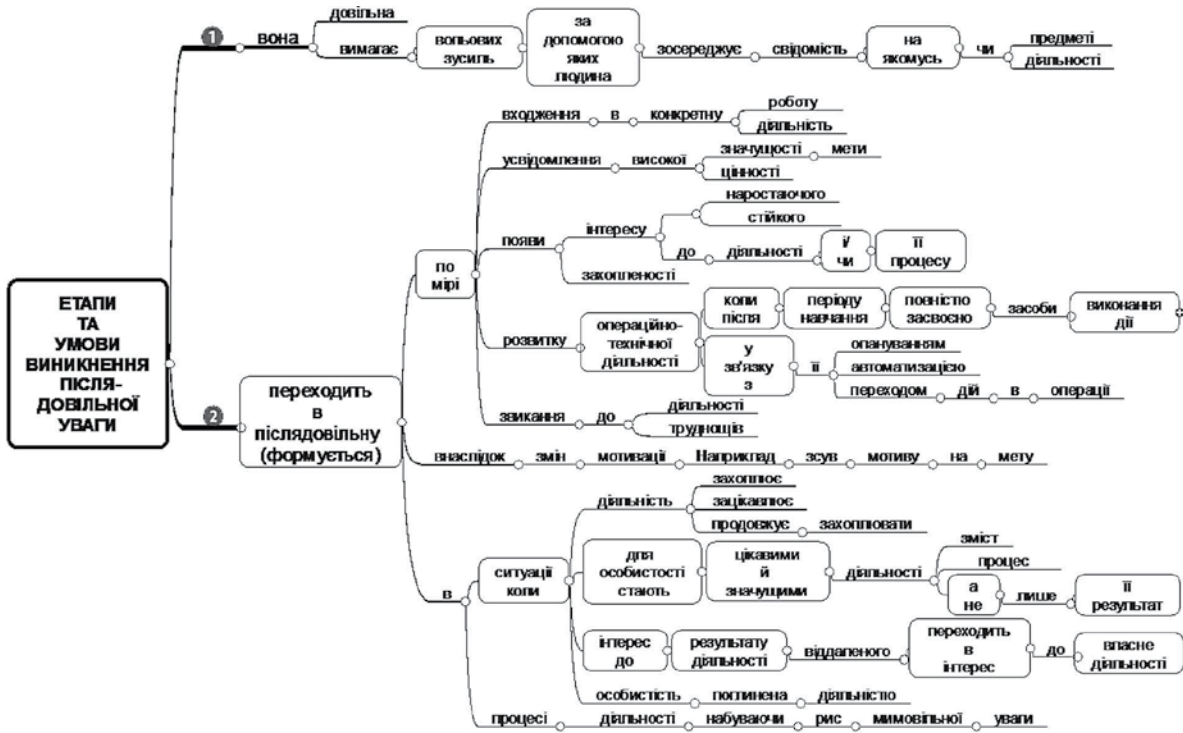
Мал. 1. Інтелект-мапа дефініції «післядовільна увага», складена за літературними джерелами



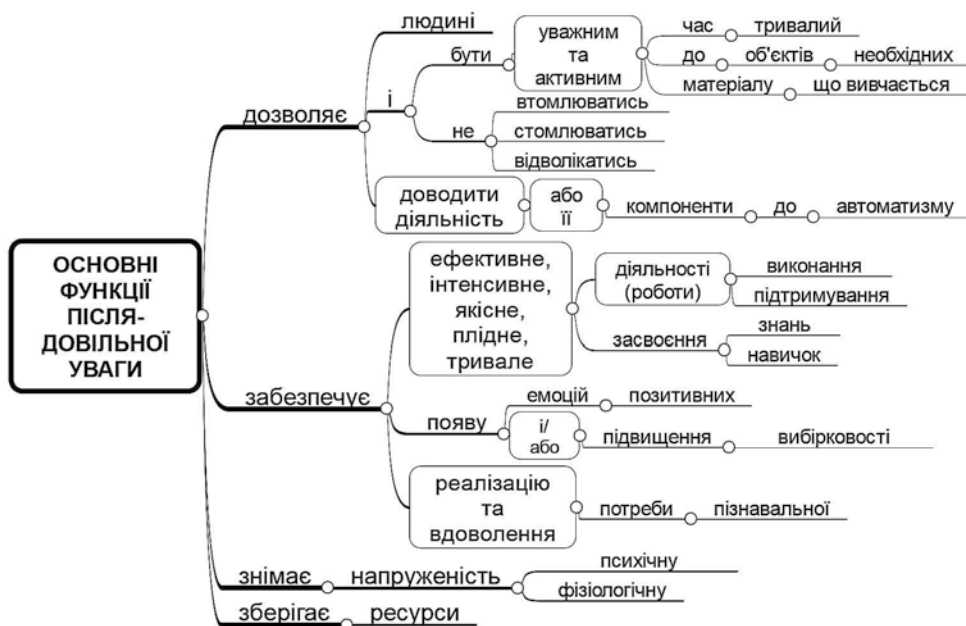
значено печаттю високої майстерності та досконалості [36, с. 171].

Схожі ідеї про перехід довільної уваги в післядовільну та про те, що вольова увага є лиш проміжною, перехідною стадією на шляху до ПУ як більш продуктивної форми, ми знаходимо і в інших класиків. Так,

Дж. Саллі (J. Sully) писав про це: «Функція вольового зусилля полягає в тому, щоб привести до зацікавленої уваги та поступитися їй місцем. Його використання можна порівняти зі струшуванням годинника, яке при необхідності повторюють знов і знов, аж доки механізм добре не запра-



Мал. 2. Інтелект-мапа процесу виникнення післядовільної уваги. Етапи виникнення післядовільної уваги позначено цифрами



Мал. 3. Інтелект-мапа основних функцій післядовільної уваги

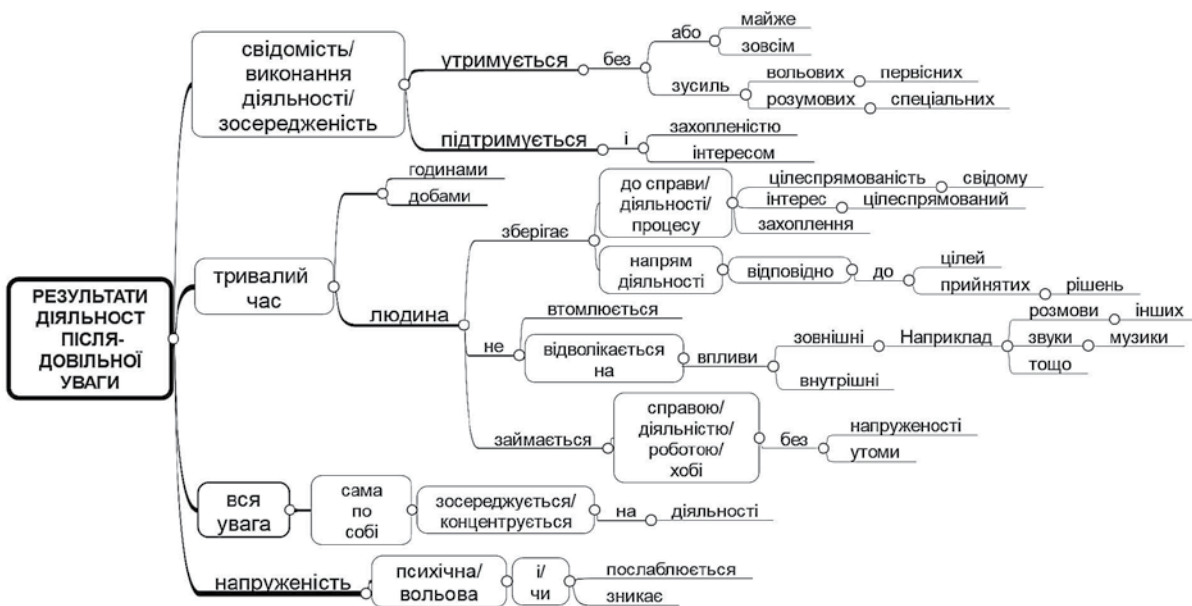
цює і «хід» не буде продовжуватися сам по собі» [44, с. 130]. Дещо пізніше ту ж ідею про перехід довільної уваги в спонтанну висловив і Дж. Стаут у своїй “Analytic Psychology”, що вийшла друком у 1896 р. Про цей процес трансформації він писав так: «<...> цікавість може рости, коли предмет вивчення стає більш знайомим. Коли це стається, періоди концентрації поступово подовжуються, аж поки потреба у вольовому зусиллі не відпадає. Таким чином, функцією довільної уваги в таких випадках є створення спонтанної уваги. Якщо це не вдається, результатом стає лише виснаження та відраза. Особа, приречена на те, щоб провести ціле своє життя в постійних спробах зосередитися на безнадійно нецікавому предметі, збожеволіла б, покінчила б життя самогубством або впала б у коматозний стан. Довільна увага належить одночасно до царини інтелекту та практичного воління. Вона є «поведінкою розуміння» і, як зовнішня поведінка, підкоряється моральному закону. В інтелектуальній моралі фундаментальною чеснотою є терпіння» [43, с. 242]. Приблизно в той самий час ще один видатний вчений, Г. Мюнстерберг, вказуючи на тісний взаємозв'язок довільної та мимовільної уваги [40, с. 75], також дав опис післядовільної уваги, хоча і не вживаючи цей термін: «У той час, як враження, якому приділяється увага, стає яскравішим, усі інші враження стають менш яскравими, менш якими, менш чіткими, менш деталізованими. Вони згасають. Ми їх більше не помічаємо. Вони не володіють більше нашим розумом, вони зникають. Якщо ми

повністю занурилися в книгу, ми зовсім не чуємо того, про що говорять довкола, і не бачимо кімнати; ми забуваємо про все. Увага до сторінки у книзі приносить із собою брак уваги до всього іншого» [40, с. 84–85].

З цих описів ми бачимо, що ПУ зберігає одночасно риси мимовільної та довільної уваги і завдяки нашій свідомості набуває якісно нових властивостей і ознак. Зовнішньо така увага виглядає як спрямована на процес діяльності, а не на об'єкт, тоді як внутрішньо вона є безпосередньо пов'язаною з мотиваційно-потребовою сферою та інтересом, що цілковито поглинає людину.

Функції та результати діяльності післядовільної уваги. На наступних ілюстраціях (мал. 3–4.) представлено інтелект-мапи основних особистісно-сміслових функцій ПУ та результатів її діяльності.

Отже, завдяки ПУ в людини послаблюється або зникає психічне напруження, вона може, не втомлюючись і не відволікаючись, тривалий час (протягом кількох годин чи навіть днів) із захопленням займатися однією справою, зберігаючи при цьому високу активність, свідомий інтерес і цілеспрямовану зосередженість. При цьому діяльність може настільки сильно захопити людину, що її не будуть відволікати зовнішні сигнали, вона забуде про оточуючих, про все навколишнє та про власні потреби (аж до деяких базових), перестане звертати увагу на свій фізичний стан, втратить орієнтацію в просторі та часі. Відмічається [25, с. 21–22; 40, с. 84–85], що в результаті такої захопленості людини виконуваною діяльністю зі сфери її свідомості наче



Мал. 4. Інтелект-мапа результатів діяльності післядовільної уваги



«зникає» все, що не пов'язано зі змістом поточної діяльності, підвищується вибірковість уваги, знижуються виражені реакції на зовнішні подразники, підвищується поріг стимулів, що викликають орієнтувальний та інші рефлекси.

При ПУ в результаті високої сфокусованості свідомості на об'єкті уваги у людини може з'явитися так звана хибна неухважність.

Відзначимо також, що, на відміну від ПУ, виокремленої М. Ф. Добриніним, спонтанна увага, про яку пишуть У. Гамільтон, Дж. Саллі, Дж. Стаут, Ф. Перлз, Р. Хефферлін і П. Гудмен, не пов'язана з автоматизмом.

Фізіологічним механізмом, що забезпечує діяльність ПУ, очевидно, є принцип домінування О. О. Ухтомського.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз літератури, у якій дається опис післядовільної уваги, дозволив нам зробити висновок про те, що післядовільна увага буває лише в людей, практично не пов'язана з досвідом і являє собою найвищий вид уваги, що виникає вслід за довільною в ході конкретної, усвідомленої й цілеспрямованої діяльності та на основі виниклого, а потім наростаючого пізнавального інтересу до цієї діяльності, а іноді й до самого її процесу. Величезну роль у виникненні післядовільної уваги відіграє спрямованість людини на досягнення конкретного результату, потреба в пізнанні, автоматизація деяких дій чи операцій, а також позитивні емоції, що виникають в процесі діяльності.

Основними функціями післядовільної уваги є забезпечення високої селективності уваги, зняття психологічного та фізіологічного напруження і виснаження, що, як наслідок, приводить до запобігання розвитку втомлюваності, збереження психофізіологічних ресурсів організму для підтримки протягом тривалого часу стійкої уваги, високої сконцентрованості свідомості на об'єкті трудової та розумової діяльності, забезпечуючи тим самим її максимальну ефективність, продуктивність, плідність, високу інтенсивність та якість. Крім того, післядовільна увага забезпечує реалізацію потреби людини в пізнанні й дозволяє їй доводити діяльність чи її компоненти до автоматизму, що суттєво полегшує процес засвоєння знань та набуття навичок.

Незважаючи на суттєві відмінності післядовільної уваги від мимовільної та довільної, вони досить близькі. Схожість з мимовільною увагою полягає у відсутності вольових зусиль, а з довільною – в утриманні зосередженості на поточній діяльності, на її меті та на образі бажаного, часто ідеалізованого, результату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая Российская энциклопедия : в 30 т. / пред. науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С.Л. Кравец. – Т. 5. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2006. – 783 с.
2. Большая Советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. Прохоров А. М. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 5. – 1971. – 640 с.
3. Бухановский А.О. Общая психопатология : [пособ. для врачей] / А.О. Бухановский, Ю.А. Кутявин, М.Е. Литвак. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 416 с.
4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
5. Варій М.Й. Загальна психологія: [навч. посібник] / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
6. Вошилова Н.В. Специфика селективного внимания слабослышащих младших школьников и их сверстников с нормальным слухом : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.02 / Н.В. Вошилова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2007. – 139 с.
7. Добрынин Н.Ф. Внимание и его воспитание. Стенограмма публичной лекции / Н.Ф. Добрынин. – М. : Правда, 1951. – 31 с.
8. Дубровина И.В. Психология : [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан ; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Академия, 1999. – 464 с.
9. Загальна психологія: [підручн. для студ. вищ. навч. закладів] / за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 272 с.
10. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология : [учеб. для вузов] / Б.Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2010. – 864 с.
11. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн ; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К. : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
12. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
13. Максименко С.Д. Загальна психологія : [навч. посібник] / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
14. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций : [учеб. для выс. и сред. спец. уч. завед.] / А.В. Морозов. – СПб. : Издательство Союз, 2000. – 576 с.
15. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
16. Общая психология : [курс лекций для первой ступени пед. образования] / сост. Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
17. Общая психология : [учеб. для студентов пед. ин-тов] / [А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.] ; под ред. А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
18. Общая психология : [учебник] / под ред. Р.Х. Ту-гушева, Е.И. Гарбера. – М. : Эксмо, 2006. – 560 с.
19. Первушина О.Н. Общая психология : [методич. указания] / О.Н. Первушина. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 90 с.
20. Перлз Ф. Опыт психологии самопознания: практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

21. Перлз Ф. С. Внутри и вне помойного ведра / Ф. С. Перлз. – СПб. : Петербург-XXI век, 1995. – 448 с.
22. Позина М.Б. Психология и педагогика : [учеб. пособ.] / М.Б. Позина ; науч. ред. И.Ф. Неволин. – М. : Университет Н. Нестеровой, 2001. – 97 с.
23. Практикум з психології / [за ред. Г.Г. Бикової]. – Львів : Вища школа, 1975. – 183 с.
24. Психология внимания / под ред. Ю.Б. Гиппернейтер и В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2005. – 858 с.
25. Психология внимания : [учеб.-метод. пособ.] / авт.-сост. Т.К. Комарова. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 124 с.
26. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского и др. – М. : Политиздат, 1999. – 494 с.
27. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию : [учеб. для студ. мед. вузов] : в 2-х т. / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – Т. 1. – 416 с.
28. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
29. Современная психология: справочное руководство / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
30. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М. : Эксмо 2005. – 672 с.
31. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 672 с.
32. Тергель А.Л. Психология. Курс лекций : [учеб. пособ.] / А.Л. Тергель. – М. : ТК Велби, Изд-во «Прспект», 2006. – 248 с.
33. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
34. Щербатых Ю.В. Общая психология. Завтра экзамен / Ю.В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2008. – 272 с.
35. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – СПб. : Азбука, 2001. – 736 с.
36. Hamilton W. The metaphysics of Sir William Hamilton, collected, arranged, and abridged for the use of colleges and private students / W. Hamilton. – Cambridge : Sever and Francis, 1867. – 590 p.
37. Ishii K. High self-esteem increases spontaneous attention to positive information: An event-related brain potential study / K. Ishii, F. Sugimoto, J. Katayama // *Psychologia*. – 2012. – Vol. 55. – P. 269–279.
38. Ishii K. Spontaneous attention to word content versus emotional tone: Differences among three cultures / K. Ishii, J.A. Reyes, S. Kitayama // *Psychological Science*. – 2003. – Vol. 14. – P. 39–46.
39. James W. The principles of psychology. In two volumes / W. James. – N. Y. : Henry Holt and company, 1890. – Vol. 1. – 696 p.
40. Münsterberg H. The Photoplay: A Psychological Study / H. Münsterberg. – N.Y. : D. Appleton and Company, 1916. – 251 p.
41. Psihologijas vārdnīca / [G. Breslava redakcijā]. – Rīga : Mācību grāmata, 1999. – 157 p.
42. Sollier A. Psychologie de l'idiot de l'imbecille / A. Sollier. – Paris : Ancienne librairie germer baillièrre et Cie, 1891. – 32 p.
43. Stout G. F. Analytic Psychology. In 2 vv. / G. F. Stout. – Vol. 1. – London : Swan Sonnenschein & Co, Limited, 1896. – 318 p.
44. Sully J. The Teacher's Handbook of Psychology / J. Sully. – N. Y. : D. Appleton and Company, 1910. – 643 p.



УДК 159.938.2:159.955:530.145

СИНХРОНИСТИЧНОСТЬ И ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА, ИЛИ АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КВАНТОВОЙ МЕХАНИКИ

Вертель А.В., к. филос. н.,
кафедра практической психологии
Сумской государственной педагогической университет
имени А.С.Макаренко

В статье рассматривается возможность решения психофизической проблемы с позиций «холистической» концепции единого мира через феномен «синхроничности». Показано, что индивидуальное сознание в своей глубинной основе совпадает с абсолютным бытием. Таким образом, одним из возможных решений психофизической проблемы является интеграция концепций психофизического параллелизма и дуализма физического и психического. Проанализированы основные альтернативные интерпретации квантовой механики в свете психофизического континуума.

Ключевые слова: синхроничность, квантовая физика, психофизическая проблема, эффект Эйнштейна – Подольского – Розена.

У статті розглядається можливість вирішення психофізичної проблеми з позицій «холістичної» концепції єдиного світу через феномен «синхроністичності». Показано, що індивідуальна свідомість у своїй глибинній основі збігається з абсолютним буттям. Таким чином, одним з можливих вирішень психофізичної проблеми є інтеграція концепцій психофізичного паралелізму та дуалізму фізичного і психічного. Проаналізовано основні альтернативні інтерпретації квантової механіки у світлі психофізичного континууму.

Ключові слова: синхроністичність, квантова фізика, психофізична проблема, ефект Ейнштейна – Подольського – Розена.

Vertel A.V. SYNCHRONICITY AND PSYCHOPHYSICAL PROBLEM OR ALTERNATIVE INTERPRETATIONS OF QUANTUM MECHANICS

The article discusses the possibility of solving the psychophysical problem from the standpoint of «holistic» concept of the One World, through the phenomenon of «synchronicity». It has been shown that the individual consciousness in its deepest basis coincides with the absolute being. Thus, one of the possible solutions of the psychophysical problem is the integration of the concepts of psychophysical parallelism and dualism of the physical and mental. The main alternative interpretations of quantum mechanics in the light of psycho-physical continuum were analyzed.

Key words: synchronicity, quantum physics, psychophysical problem, effect of Einstein – Podolsky – Rosen.

Постановка проблемы. Синхроничность, изначально интересующая нас как психическое явление, уже по определению К.Г. Юнга не вписывается в перечень позитивистских терминов. В нашем каузальном мышлении мы проводим четкую границу между психическими и физическими событиями и только наблюдаем, как физические явления порождают друг друга и оказывают каузальное влияние друг на друга и на психические события. Вплоть до XIX века в науке господствовало мнение (бытующее до сих пор), согласно которому физические явления вызываются только физическими причинами, а психологические явления вызываются только психическими причинами.

Изложение основного материала исследования. По мнению М.-Л. фон Франц, если разграничение на мир сугубо физических и на мир исключительно психических явлений неверно, то все не сводится только к психосоматике. «Совершенно иным <...>

является синхронистический (то есть китайский) способ мышления. Первобытное мышление отличает дифференцирование, в процессе которого никогда не проводится различие между психологическими и физическими фактами; при этом исследовании вероятности одновременных событий могут учитываться как внутренние, так и внешние факты» [4, с. 2].

Иными словами, М.-Л. фон Франц приводит к тому, что доступная нам реальность представляет собой психофизический континуум, признание чего позволяет объяснить и включить в научную картину мира синхронистические явления. Несмотря на интуитивную потребность согласиться с реальностью этого континуума, возможность которого в свое время только предполагал В. Паули, предварительно все-таки следует обратить внимание на тот факт, что не вызывающее сомнения «причинно-следственное взаимодействие между физическим и психическим» осу-

ществляется по-разному в прямом и обратном направлении, то есть их отношения не коммутативны. Физические явления естественным и прямым образом служат триггерами психических процессов – ощущения, восприятия, воздействий, поступающих извне. Они выступают первым звеном в актах сознания и непосредственного мышления. В противоположном направлении передача действия (воздействие) происходит лишь посредством трансценденции границы между двумя реальностями, которая пролегает через смысл, то есть в сознании. Любое действие человека во внешнем мире имеет психологическую подоплеку, и любое физическое воздействие на человека сказывается на его психике. Вопрос, следовательно, не в каузальном взаимодействии этих двух сфер, а в том, носят ли их отношения трансцендентальный характер.

Ситуации, когда физическое явление не находит ответа в сознании, в религиозной доктрине соответствует промыслительность, состоящая в том, что смысл происходящего раскрывается через определенное время. Обратная ситуация, когда в сознании возникает, иницируется мысль, далее не находящая ответа в физической реальности, соответствует фантазии.

Именно такая некоммутативность аспектов психофизического континуума накладывает запрет на магическое отношение умозрительной и физической реальности. В этом смысле синхронистичность отличается от магии тем, что психическое событие в ней не является ни психической, ни физической причиной некоего физического события – отсутствует словесная команда или физическая передача сигнала. Психический акт как волевая и осознанная причина изменений в физической реальности апостериорно относится к разряду сверхъестественного, требуя для своей реализации привлечения сил, не входящих в действующий научный (и природный) арсенал. То есть феноменологически смысл выступает не оператором последовательности «мысль – физическое действие», а результатом метафизической корреляции двух явлений – психического и физического, будучи, однако, имманентным первому.

Уже исходя из определения синхронистичности как смыслового совпадения событий двух сфер, она есть явление психофизическое, и нам следует попытаться искать ее объяснение на стыке психологии и физики. Кроме того, здесь требуется неклассический подход к явлению, в котором принимает участие субъект. От индивидуальных (как у Христа: «только через

Меня») особенностей или предпочтений этого субъекта зависит итоговое встраивание некоторого «со-бытия», «со-впадения» в уникальную (персональную) картину мира. Такой поворот уже подсказывает аналогию психофеноменологии с квантовой физикой, пусть в первой субъект участвует во всех полномочиях, а во второй лишь в качестве оператора, делающего выбор, влияющий на результат эксперимента. Но это уже два полюса одной реальности.

Насколько нам известно, такой пограничной науки, как психофизика, еще нет, хотя определенные подходы наметились давно. Весьма показательно, что стремление к такому объединению давно демонстрируют физики, четко ощущая неполноту собственной теории. Здесь, помимо общеизвестных философских (то есть метафизических, устремленных к мировоззренческой интерпретации своих находок) работ выдающихся физиков (Э. Шредингер, В. Гейзенберг и т. д.), наше внимание привлекает актуальная сегодня квантовая концепция сознания, разрабатываемая М.Б. Менским [3, с. 107–109], из концепции которого следует прямой вывод, что квантовая физика, пока еще сама того не ведая, изучает явления (феномены) сознания.

Физическая наука в сфере представления посредством своих лаконичных формул (А. Эйнштейн, Л. Де-Бройль и др.) продемонстрировала единство материи и энергии. Сознание как ядро атома удерживает это единство микро- и макрофеноменов, следовательно, сознание и есть корень психофизической реальности, считает М.Б. Менский. Там, где заканчивается физика, обнаружив зависимость результатов опыта от воли наблюдателя, начинается сознание. Там, где есть свобода воли, *невольно* обнаруживаемая в квантовой физике как независимость поведения отдельно взятой элементарной частицы, начинается душа, живое. «Мятежный дух, послушник высшей воли» (М. Волошин) – единичный квант, слушание которого состоит в обособлении от физического закона. Высшая воля же состоит в единстве Света. Полная картина мира есть синергетическое произведение свободного духа, не различающего физику и лирику.

Что же психология? Серьезный диалог двух наук начался еще с общения К.Г. Юнга и В. Паули [7, с. 19–24]. Последний, будучи одним из отцов квантовой механики, по крайней мере подразумевал, что есть основания говорить о психофизическом континууме, утверждая, что психическое и физическое, *возможно*, два полюса одной



реальности. Судя по всему, В. Паули только допускал существование психофизического континуума, не имея возможности подтвердить это экспериментально.

Такая постановка вопроса вызвана красноречивым параллелизмом и даже пересечением основной проблематики, связанной с синхронистичностью в пределах психологии и той, которая решалась в контексте взаимоотношений квантовой механики и теории относительности. Вероятностный (в противовес детерминистическому) способ представления (предсказания) исхода событий в квантовой механике также характеризуется акаузальным принципом событийной феноменологии. На фоне этого скрытая общая причина синхронистических явлений (и, соответственно, альтернатива в объяснении синхронистичности) видится эквивалентной скрытым параметрам квантовых взаимодействий, дискуссия о которых имела место между копенгагенской школой (Н. Бор, В. Гейзенберг) и А. Эйнштейном. Спор, предопределивший ход дальнейшего развития квантовой теории, привел к формулированию мысленного эксперимента, известного как эффект Эйнштейна – Подольского – Розена (ЭПР).

Эффект (парадокс) Эйнштейна – Подольского – Розена (ЭПР-парадокс) – попытка на указания на неполноту квантовой механики с помощью мысленного эксперимента, заключающегося в измерении параметров микрообъекта косвенным образом, не оказывая на этот объект непосредственного действия. Целью такого косвенного измерения является попытка извлечь больше информации о состоянии микрообъекта, чем дает квантово-механическое описание его состояния.

Опытная его проверка подтвердила нелокальный характер квантовых явлений, обнаружив явление квантовой спутанности, лежащее в основании целостности Вселенной. Однако при этом было установлено, что нелокальность обеспечивается нефизическим, то есть происходящим без переноса энергии, обменом информацией между как угодно далеко разнесенными в пространстве явлениями. Это, впрочем, не означает существования некоторого вселенского хранилища знаний или информационного поля. Ученик В. Паули Г. Стэпп писал по этому поводу: «Квантовые явления *prima facie* свидетельствуют о том, что информация распространяется способами, которые не соответствуют классическим идеям. Поэтому идея, что информация передается быстрее света, не является *a priori* безрассудной» [9].

Согласно теории Дж. Сарфатти, каждый квантовый скачок является пространственной сверхсветовой передачей негэнтропии (синоним порядка). Здесь нет передачи энергии. Между областью А и В ничто не перемещается. Но если нет передачи энергии, то негэнтропия – порядок – это и есть информация, структурирующая хаос.

Весьма радикально и одновременно интригующе обозначил суть дела В.А. Фок, который еще в 50-е годы XX века, желая подчеркнуть нетривиальный характер этой связи и ее не физически причинную природу, назвал эту связь логической. В этом отношении (а также в свете идеи Д. Бома) предположение Дж.А. Уилера от 1990 года, что «информация является фундаментальной концепцией физики» и «все физические сущности являются информационно-теоретическими в своей основе», выглядит довольно запоздалым. Однако в качестве основного промоутера геометродинамики он, безусловно, заслуживает уважения. Феномен синхронистичности, о котором в связи с ЭПР сразу же вспомнили физики в контексте общения К. Г. Юнга и В. Паули [6, с. 375–383], позволяет говорить также о хронологической нелокальности взаимодействия.

В работах Г. Зукава приводится соответствующая логическая схема, иллюстрирующая следствия из теоремы Белла. Она составлена на основании неформальной дискуссии в Группе фундаментальной физики Лаборатории Лоуренса Беркли. На то время имелось по крайней мере четыре миропологающих следствия из нелокального характера квантовой реальности. Первое состоит в том, что построение модели мироздания в принципе невозможно, и, по словам Г. Зукава, сторонники копенгагенской интерпретации квантовой механики (а также некоторые космологи) в большинстве своем придерживаются именно этой точки зрения [8]. Можно охарактеризовать это как здравый агностицизм, на котором, однако, успокаивается душа не всякого философа. И действительно, при более широком взгляде такая невозможность построения картины мира свидетельствует лишь о неполноте квантовой теории, на которую вполне справедливо указывал А. Эйнштейн. Восполнить теорию можно тремя вариантами интерпретации экспериментов по теореме Белла.

Первая альтернатива квантовой механике, которая уже обсуждалась выше, состоит в том, что нелокальность как связующий принцип мироздания и, соответственно, феномены, не вписывающиеся в общепринятую картину мира, требуют разрешения

на сверхсветовую связь, передачу информации со сверхсветовой скоростью.

Несмотря на то что, по словам А.К. Гуца, первым заговорил «о необходимости признать дальнедействующий (мгновенный) способ взаимодействия частиц» [2, с. 123] А.Д. Александров, такая интерпретация эффекта нелокальности (как можно определить обсуждаемый феномен в другом аспекте) не выходит за рамки физических представлений о способе бытия и отношений объектов, описывая его в терминах взаимодействия или коммуникации, то есть в терминах локальности и корпускулярности. Тем не менее суть дела как раз в том и состоит, что интерпретация экспериментов по ЭПР требует иного (нового) образа реальности и, соответственно, формы представления конституирующих ее феноменов.

Классическая парадигма физики действительна независимо от того, обладает ли свободой воли субъект, олицетворенный экспериментатором. Физические теории по этому поводу ничего сказать не могут. Поэтому мы можем либо принимать это неявное допущение (но тогда мы невольно возвращаемся к агностицизму, отрицающему у науки претензию на истину), либо руководствоваться версией Д. Бома [1], отстаивающего концепцию сверхдетерминизма, согласно которой во вселенной все происходит только так, как единственно может происходить, и свободная воля, предполагающая возможность выбора экспериментатором начальных условий опыта, есть иллюзия.

В соответствии с принципом нелокальности части утрачивают свою самостоятельность и непоколебимую индивидуальность и видятся непосредственно связанными, так что их динамические отношения непреодолимым образом зависят от состояния всей системы (и, разумеется, от состояния более широких систем, в которые они включены, что распространяется максимальным образом и в принципе на всю вселенную). Невозможность ни о чем в отдельности сказать определенно проявляется теоретически как корпускулярно-волновой дуализм и т. д.

С физической точки зрения первый вариант, подразумевающий мгновенную передачу информации, в принципе, эквивалентен второму, основанному на концепции супердетерминизма. То есть мы имеем дело с двумя вариантами представления одного феномена: в классических терминах физики (корпускулярных) и в философской – метафизической – волновой модальности. Прежде всего потому, что

мгновенная передача информации, неэнтропии равноценна ситуации вне времени, когда информация об исходном и конечном состоянии системы присутствует всегда и везде и служит идеальным объединяющим принципом для вещей, распределенных по пространственно-временному континууму, то есть локализованных в нем. В качестве такового она конституирует принцип целостности и единства сущего.

Холистическая концепция мироздания подразумевает еще один важный аспект, разрабатываемый, в частности, И.З. Цехмистро. Свойства мира «как неделимого и неразложимого на множества целого» – это не абстрактная идея, а экспериментально подтвержденный фактор. В отличие от гипотетических, ставших предметом дискуссии А. Эйнштейна и Н. Бора скрытых параметров квантово-механических взаимодействий, он определяет физическую реальность извне, поэтому для своего истолкования закономерно требует перехода от физики к метафизике. Отметим, что само по себе это означает выход к абсолютному знанию и радикальное приближение к построению адекватной, вплоть до абсолютной достоверности, картины мира. (Абсолютная достоверность может быть обеспечена интеграцией всех видов опыта во всех аспектах данного понятия, начиная от верифицируемого научного, и через постижение религиозного опыта или опыта Откровения реализовать возможность аналитического включения любых видов индивидуального опыта, вплоть до психопатологического. Возможность такого универсального подхода, конечно, дискуссионна, но в принципе, дискуссионна, хотя и не в рамках данной работы.) Эффект квантовой корреляции, обнаруживаемый в ЭПР-экспериментах, как пишет И.З. Цехмистро [5, с. 341–348], основывается на реальности так называемого субквантового уровня, обеспечивающего единство и целостность мира, причем единство и целостность как материального и идеального аспектов. Если реальность этого уровня не вызывает у нас сомнений, то природа его требует осмысления.

В контексте логической природы квантовых корреляций (И.З. Цехмистро), термин Д. Бома «супердетерминизм» приобретает новый оттенок: его можно понимать в сверхъестественном смысле. На роль сверхъестественного фактора как нельзя лучше подходит логос. Иными словами, логическая форма непосредственно является себя в вероятностном характере квантово-механических явлений, демонстрируя не каузальную в классически-физическом



смысле обусловленность явлений. (Следует отметить, что отсюда один шаг к пониманию принципа творения *ex nihilo*, однако это для дальнейшего размышления.)

Итак, в самой основе мира в силу его конечной неразложимости на множество элементов мы обнаруживаем существование логической связи и взаимозависимости в наборах вероятностных событий, наглядно проявляющейся в процессах рождения квантовых систем из единого состояния (или выходящих из квантового взаимодействия, связавшего их в единое исходное состояние). И только потом, на следующем этапе, по мере перехода квантовых систем из потенциально возможного в физически актуализированное состояние, в игру вступают обычные физически-причинные связи и зависимости, связанные с передачей энергии и импульса от одной системы к другой.

Эта импликация развертывается не в мире физических событий (там она просто невозможна), а в дополнительном к нему и тесно связанном с ним мире потенциальных возможностей (и вероятностей), которые по природе своей единственно только и могут быть связаны и взаимно скоррелированы чисто логически, а никак, разумеется, не физически. Итак, все квантово-корреляционные эффекты развертываются вне пространства и времени. То есть в сфере действия логоса, в мыслящем сознании.

Основа имплицитивной логики – совпадение, *попадание* смысла, не требующее логического обоснования. Отсутствие такого попадания, основанного на очевидности для сознания, требует лингвистических построений, которые связывают явления посредством правил, законов, не являющихся непосредственно данными, аподиктически очевидными формами связи.

Однако логическая связь явлений на фундаментальном уровне бытия, разумеется, трансцендентальна относительно уровня макроскопических явлений, поэтому Д. Бом характеризует ее как «свернутый», имплицитивный порядок. В его имманентной сфере, то есть в сознании или на квантовом уровне, он выступает для сознания в качестве информации, а в физическом мире, наверное, как негэнтропия [1]. Смысловые совпадения как синхронистические события у К.Г. Юнга, являются таким же логическим попаданием логического. Но, не имеющие дискурсивно-логической связи, они выглядят чудесными («вероятностными чудесами», по М.Б. Менскому), то есть проявлением некоей сверхъестественной воли (логики), сверхдетерминизма, расположившего события неожиданно разумным

образом. Рациональный вывод, следующий из синхронистической феноменологии, – это вывод о фундаментальности идеальной, логической составляющей реальности и производности физического мира. И если логос ассоциируется у нас с разумом, то следует вывод о фундаментальном единстве мира на основе его разумного происхождения. Разум как общая причина, смысл оказывается не привязанным ко времени и вообще к системе координат. Но то, что единство мира обеспечивается его разумностью, не обязательно следует понимать в библейском смысле как первородство сознания, духа относительно материи: дух поистине веет где хочет. Информационный уровень реален только в терминах мышления и так и остается потенциальностью в представимой ситуации отсутствия субъекта мышления.

Холистическая модель, таким образом, не только кладет во главу угла факт целостности мироздания, не обнаруживаемый в качестве феномена в макрофизическом опыте, то есть в материальном аспекте, но и объединяет духовную реальность и материальную в единый субъект действия.

Выводы. Скрытые параметры квантовой механики сводятся к идеальному. При таком подходе становится понятным вопрос об участии наблюдателя в постановке опыта на квантовом уровне и вообще проблема скрытых параметров. Они оказываются скрытыми до такой степени, что не обнаруживаются в рамках физической реальности, какие бы высокие энергии ни достигались в нашем пространственно-временном континууме объединенными под эгидой Церна усилиями глобальной физической науки. Соответственно, она обречена на то, чтобы идти путем умножения эмпирических *сущностей* сверх необходимости. Идет борьба за увеличение мощностей и скоростей, от чего ожидается проникновение в физические глубины материи. Создается впечатление, что физическое научное сообщество просто (или не просто, а в целях сохранения *status quo* или самосохранения) проигнорировало важные выводы, которые на протяжении всего периода развития квантовой механики так или иначе озвучивались, когда ее столпы, чувствуя недостаточность научной картины мира, пробовали делать из эмпирических данных философские выводы. И здесь логическое все равно оказывается выше физического опыта, имеющего дело с материальной стороной, которая лишь одна грань сущего и которой не ограничивается человеческий опыт в универсальном смысле. Хотя подлинно логическое включает в себя и

чувственное, но не как категорию философской системы, а как живую, *электрическую* данность, пусть (здесь мы согласны с Э. Гуссерлем) в пределах эмпирического субъекта. Таким опытным путем логическое познается в своей истинности, но это опыт иного рода – мистический.

Отсюда сам собой получается вывод, что, поскольку логика *осуществляется* мыслящим субъектом, все мироздание суть сфера действия и феномен последнего. Но не в смысле солипсизма, а в смысле трансцендентальной субъективности единого мира. С одной стороны, в этом отражается некоторая таковость, с другой – физическая непричастность логоса к феноменальной плероме, его полный диафорический апофатизм. Зеркалом этого отношения выступает апофатизм человека, приходящего в логическое равновесие с миром явлений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бом Д. Причинность и случайность в современной физике / Д. Бом ; пер. с англ. С.Ф. Шушурина. – М. : Издательство ИЛ, 1959. – 248 с.
2. Гуц А.К. Метафизика времени и эвентология / А.К. Гуц // X Международная конференция по финансово-актуарной математике и эвентологии безопасности. – Красноярск, 2011. – С. 121–126.
3. Менский М.Б. Сознание и квантовая механика: жизнь в параллельных мирах (Чудеса сознания – из квантовой реальности) / М.Б. Менский; авторизованный пер. с англ. В.М. Ваксмана. – Фрязино : Век 2, 2011. – 320 с.
4. Франц М.-Л. фон. Прорицание и синхрония (психология значимого случая) / М.-Л. фон Франц. – М. : Азбука-классика, 2009. – 54 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychojournal.ru/books/34-mariya-luiza-fon-franc-proricanie-i-sinhroniya.html>.
5. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки / Ц.И. Захарович. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2002. – 364 с.
6. Atmanspacher H. The hidden side of Wolfgang Pauli: an eminent physicist's extraordinary encounter depth psychology / H. Atmanspacher // Journal of Scientific Exploration. – Vol. 11. – № 3. – 1997. – P. 369–386.
7. Meyenn K. Wolfgang Paul's philosophical ideas viewed from the perspective of his correspondence / K. von Meyenn // Recasting reality. Wolfgang Paul's philosophical ideas and contemporary science ; eds. H. Atmanspacher, H. Primas, 2009. – VIII. – P. 11–32.
8. Zukav G. The Wu Li masters. An overview of the new physics / G. Zukav. – New-York : Bantam books, 1980. – 341 p.
9. Спасский Б.И. О нелокальности в квантовой физике / Б.И. Спасский, А.В. Московский // Успехи физических наук. – Т. 142, вып. 4. – 1984. – С. 599–617.



УДК 159.923.2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЙНОЇ ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Галян А.І., здобувач
кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті висвітлено питання адаптаційної здатності особистості. Розкривається сутність психологічної та соціально-психологічної адаптації, їх місце у професійному становленні майбутнього фахівця. Зазначено, що професійна адаптація є певним етапом становлення професіонала, у ході якого відбувається засвоєння (інтеріоризація) суб'єктом діючих у цій професійній сфері норм, прийомів і засобів професійної діяльності. Представлено концептуально-методичну модель адаптації майбутнього медичного працівника до умов професійної діяльності. Акцентовано увагу на особистісній ресурсності як чинника успішного функціонування адаптаційного процесу.

Ключові слова: адаптація, адаптаційна здатність, психологічна адаптація, соціальна адаптація, професійна адаптація, особистісний адаптаційний ресурс, концептуально-методична модель.

В статье освещаются вопросы, касающиеся адаптационной способности личности. Раскрывается сущность психологической и социально-психологической адаптации, их место в профессиональном становлении будущего специалиста. Отмечается, что профессиональная адаптация является определенным этапом становления профессионала, в ходе которого происходит усвоение (интериоризация) субъектом действующих в этой профессиональной сфере норм, приемов и средств профессиональной деятельности. Представлена концептуально-методическая модель адаптации будущего медицинского работника к условиям профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на личностной ресурсности как факторе успешного функционирования адаптационного процесса.

Ключевые слова: адаптация, адаптационная способность, психологическая адаптация, социальная адаптация, профессиональная адаптация, личностный адаптационный ресурс, концептуально-методическая модель.

Halian A.I. SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADAPTIVE CAPACITY OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS

The article highlights the issues about adaptive capacity of the individual. Deeply reveals the essence of psychological and socio-psychological adaptation and their place in the professional formation of the future expert. It is noted that professional adaptation is a definite step in the formation of the professional, where is happening assimilation (internalization) between a person and professional standards, methods and means of professional activities. It is presented conceptual and methodological model of the future medical worker adaptation to the conditions of professional activity. The attention is focused on the personal resources as a factor in the success of the adaptation process.

Key words: adaptation, adaptive capacity, psychological adjustment, social adaptation, psychological adaptation, professional adaptation, adaptive personal resource, conceptual and methodological model.

Постановка проблеми. Одним із чинників успішності оволодіння професією є здатність майбутнього фахівця адаптуватися до її вимог, умов та інших особливостей. Одним із перших етапів такої адаптації є пристосування на етапі професійного навчання до традицій, норм і системи соціальних ролей, характерних для тієї чи іншої професії. Професійне навчання спричиняє суттєві зміни міжособистісних контактів, соціального статусу, життєвих стереотипів, сформованої системи взаємин з оточенням і потребує перегляду настановлень, відносин, уявлень про соціальні ролі так, щоб вони були адекватними заново сформованим умовам. Ефективність процесу адаптації значною мірою визначає успішність оволодіння студентами новою діяльністю.

Особливо нагальною проблема адаптації є у майбутніх медичних працівників. У них за роки навчання в різних навчальних закладах повинно сформуватися певне ставлення до своєї майбутньої діяльності, виробитися толерантне сприйняття тих проблем і труднощів, з якими їм доведеться зустрітися під час виконання професійних функцій. А для цього вони повинні володіти належним рівнем адаптивних здібностей, розвиток яких, з одного боку, залежить від біологічних факторів, а з іншого – є наслідком дії соціально-психологічних чинників. Володіння інформацією про рівень адаптивної здатності сприятиме ефективному прогнозуванню успішності виконання професійних функцій. Тому розгляд питання, що розкриває сутність адаптації, її різнови-

дів та особливостей прояву, є вельми актуальним.

Огляд літератури з проблеми дослідження. Психологічна адаптація своїм корінням завдячує біології, перші згадки про яку були ще у XVII столітті. Французький натураліст Ж. Бюффон стверджував, що основний механізм пристосування визначається прямим впливом умов середовища на організми, що змінюються відповідним чином [15]. Надалі ця ідея спеціально вивчалася Ж.Б. Ламарком, Ж. Сент-Іллером, Г. Спенсером, Ч. Дарвіним. Проте термін «адаптація» став уживатися в другій половині XVIII століття. Він походить від латинських слів «ad» – до, «aptus» – придатний, зручний, «aptatio» – згладжування, «adaptio» – пристосування. Його появи у психологічній науці передувала низка досліджень у біології, де під адаптацією розуміють комплекс взаємопов'язаних і різнорівневих явищ, які дають змогу цілим видам або окремим особинам краще пристосовуватися до зовнішніх умов існування, при цьому удосконалюючи власні внутрішні функції організму. Відповідний інтерес до явища адаптації став початком серйозного вивчення цієї проблеми, яка потім вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, стала проникати в інші галузі наукового знання.

На сьогодні є достатньо досліджень, що стосуються адаптації дітей до навчання у початковій, середній та вищій школі. Так, І.Д. Бех, М.Г. Вієвська, Л.О. Красовська, Н.В. Фролова досліджували соціально-психологічну адаптацію підлітка до нових умов навчання. Проблема адаптації студентів до навчання у ВНЗ цікавила О.Г. Солодухову, А.В. Фурмана, Ф.Г. Хайрулліна та ін. Труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації, у своїх роботах розкривають А.Д. Андреева, Ю.О. Бохонкова, С.А. Гапонова, В.Д. Острова, О.В. Прудська та ін. У їх працях акцентується увага на важливості адаптації саме на перших етапах оволодіння професією (навчання у виші), позаяк це сприятиме формуванню адекватного образу майбутньої професії у свідомості суб'єкта.

Проте потребують поглибленого вивчення питання адаптації майбутніх медичних працівників, сфера діяльності яких вимагає суттєвого залучення особистісних ресурсів. Адже саме успішність адаптації до майбутньої професії на етапі первинного входження у професію допоможе їм у майбутньому успішно виконувати професійні функції. З огляду на це метою нашої публікації став аналіз сутності адаптації як соціально-психологічної категорії та її місця у професійному становленні майбутніх медичних працівників.

Виклад основного матеріалу. Адаптація як пристосування організму до мінливих умов зовнішнього середовища на початковому етапі свого розвитку була психофізіологічною проблемою (вивчення зміни чутливості аналізаторів у різних умовах функціонування). Німецький фізіолог Г. Ауберт одним з перших увів поняття «адаптація» в наукову термінологію і використовував його для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору та слуху у відповідь на дію адекватного подразника [15, с. 246].

Надалі проблема адаптації стала предметом вивчення психологічної науки. Зокрема, досліджувалися особливості взаємодії людини з навколишнім соціальним середовищем. Одними з перших стали класичні праці К. Бернара про «внутрішню сталість» організму в умовах зміни навколишнього середовища, виконані у 50-60-ті роки XIX ст. Вони гармонійно вписалися у праці основоположників еволюційної теорії Ж.Б. Ламарка і Ч.Р. Дарвіна і разом з ними заклали міцну теоретичну базу для створення наукової теорії про гомеостаз. Одним із найважливіших компонентів цієї теорії стало поняття «адаптація» як сукупність еволюційно зумовлених пристосувальних процесів, що забезпечують відносну сталість динамічних взаємин організму та зовнішнього середовища [15].

Подальші дослідження проблеми адаптації в різних сферах психологічного знання показали багатогранність і складність проблеми психологічної адаптації та створили різні концептуальні підходи і напрямки в її вивченні вітчизняними та зарубіжними психологами. Узагальнення розуміння сутності адаптації, що представлені у цих концепціях, дали підстави виокремити види процесів адаптації, серед яких психологічна, медико-психологічна, соціальна, навчальна, професійна, функціональна, соціально-психологічна. У кожному з них по-своєму тлумачиться процес адаптації. Так, психологічна адаптація, на думку Ф.Б. Березіна, це явище, що характеризує найоптимальніше пристосування психіки людини до умов середовища життєдіяльності, окремих умов [3]. У медико-біологічному контексті адаптація – це пристосування будови та функції організму, його органів і клітин до умов середовища, спрямоване на збереження гомеостазу (В.П. Казначеев) [11]. У соціальній адаптації розкривається процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу (Ю.А. Миславський) [12]. А в соціально-психологічному розумінні адаптація



полягає в оптимізації взаємин особистості та групи, зближення цілей їх діяльності (О.І. Зотова, І.К. Кряжева) [10]. Пристосування до умов навчання в освітніх закладах середньої та вищої професійної освіти описує навчальна адаптація (В.Г. Асеев) [2]. А пристосування, звикання людини до вимог професії, засвоєння виробничих, технічних і соціальних норм поведінки і способу життя, необхідних для виконання професійних функцій, тлумачиться як професійна адаптація (І.А. Жданов) [9]. Нарешті, функціональна адаптація розглядається як пристосування людини до виконання обов'язків, зумовлених функціональним призначенням службової діяльності людини [4].

У контексті нашого дослідження цікавими є усі різновиди адаптацій, позаяк у професійній діяльності важливою є психологічна, професійна, функціональна і соціально психологічна складові. А медико-біологічна є тією основою, завдяки якій згадані вище різновиди можуть виявлятися. Проаналізуємо ті з них, що забезпечують соціально-психологічне пристосування суб'єкта до умов професійної діяльності.

Соціально-психологічна адаптація співзвучна з проблемою соціалізації особистості. Що ж об'єднує соціалізацію та психологічну адаптацію? Серед різноманітності визначень соціалізації найбільш вдалим, на наш погляд, є те, що наведене в одному з визначень у світі соціологічних слівників англійських авторів Н. Аберкромбі, С. Хілла, Б.С. Тернера [1]. У ньому зазначається, що «соціалізація – термін, який використовується соціологами для опису процесу, у ході якого люди вчаться дотримуватися соціальних норм, процесу, що робить можливим існування суспільства та передачу його культури від покоління до покоління» [1, с. 430]. «Адаптація є пристосуванням, що виявляється в конформності, погодженні та поступливості стосовно вимог ситуації або оточення» [1, с. 599]. Отже, обидва поняття об'єднують здатність до толерантності стосовно тієї ситуації, у якій перебуває людина.

Г.П. Безсокирна та А.Л. Темницький пропонують визначити соціально-психологічну адаптацію як процес взаємодії індивіда та соціального середовища, у результаті якого індивід привласнює (споживає) матеріальні умови життєдіяльності, що забезпечують формування його як повноцінного члена суспільства. У період трансформації суспільства соціально-психологічна адаптація тісно пов'язана з інтеріоризацією індивідом культурних норм, цінностей і еталонів дій нового середовища. Автори підкреслюють не лише «матеріальну» складову соціально-

психологічної адаптації, але й ціннісну, яка особливо важлива в період трансформації саме ціннісних уподобань людей [5].

А.С. Готліб у своєму дослідженні адаптаційну поведінку розглядає як діяльність індивіда, мета якої – досягнення певної рівноваги у взаємодії з мінливим соціальним середовищем, забезпечення виживання в цьому середовищі [8]. Це визначення підкреслює насамперед діяльнісний характер адаптації без урахування її ціннісної складової. На наш погляд, процес соціально-психологічної адаптації має подвійний характер: з одного боку, це формування суспільних практик (Т.І. Заславська), пристосувальна діяльність, а з іншого – формування нових, ціннісних орієнтацій, що дають змогу вижити в мінливому суспільстві. За результатами дослідження автор виокремлює три групи факторів, що впливають на соціально-психологічну адаптацію в нових для індивіда умовах: соціальні (освіта, досвід керівництва), особистісні (ціннісні орієнтації, статево-вікові характеристики) та індивідуально-психологічні (особливості особистості індивіда).

На психологічному рівні адаптація здійснюється за допомогою успішного прийняття рішень, прояву ініціативи, прийняття відповідальності, антиципації результатів передбачуваних дій тощо. Ж. Піаже розглядав адаптацію як один з головних процесів інтелектуального розвитку дитини [14]. Ним було виділено дві складові адаптації – акомодация й асиміляція. Акомодация визначалася Ж. Піаже як перебудова механізмів розумової активності з метою засвоєння нової інформації, а асиміляція – як привласнення зовнішньої події та перетворення її на уявну. Іншими словами, адаптація передбачає, що відбувається набуття знань, умінь і навичок, компетентності та майстерності, а також змінюється психічна організація людини, когнітивні (сенсорні, перцептивні, мнемічні тощо) та особистісні (мотивація, цілетворення, емоції тощо) процеси.

Отже, узагальнюючи представлені міркування дослідників, варто зазначити, що вони визначають адаптацію, з одного боку, як процес пристосування до системи, а з іншого – як стан відносин з цією системою (процес і результат). Наслідком цього процесу є адаптованість – рівень фактичного пристосування людини, рівень її соціального статусу та самовідчуття – задоволеності або незадоволеності собою і своїм життям. Протилежним до адаптованості явищем є дезадапованість, яка завжди є психосоматичною (як душі, так і тіла). Виразитися дезадаптація може у трьох формах: невро-

тичний (неврози), агресивно-протестній та капітулятивно-депресивній (психосоматичні захворювання та порушення поведінки).

Які чинники сприяють розвитку адаптивності суб'єкта? Насамперед слід розуміти, що бути толерантним до навколишнього світу (а саме в цьому і полягає зміст адаптації) неможливо без психологічної зрілості особистості, тобто досягнення визначеного, досить високого рівня психологічного розвитку. Основою рисою такого розвитку є поява у людини здатності поводитися незалежно від обставин, що безпосередньо впливають на неї, керуючись при цьому власними усвідомленими та обґрунтованими цілями. Така здатність зумовлює активний характер її поведінки. Саме ця обставина свідчить про те, що особистість оволодіває зовнішніми обставинами. Словом, людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, настановлення, орієнтації.

Чинників, що сприяють соціально-психологічній адаптації, багато. Так, значною мірою вона залежить від комунікації, що має зовнішню та внутрішню спрямованість. Зовнішня комунікація передбачає стосунки зі сторонніми людьми, а також між батьками і дитиною. Внутрішня комунікація складається з висловлювань і питань переважно всередині сім'ї. Зовнішня комунікація сприяє розвитку самосвідомості, а внутрішня інколи шкодить.

Успішна соціалізація та адаптація супроводжуються такою ж ідентифікацією. Соціальна ідентичність розвивається нормально, якщо в людині реально втілюються вимоги до неї з боку «близького» соціального оточення. Формування ідентичності є

динамічним процесом розвитку уявлень про себе. Раптове усвідомлення неадекватності наявної ідентичності викликає не лише заміщення, але й розуміння необхідності пошуку нової ідентичності. Перелом, який в таких випадках відбувається в усвідомленні себе, є кризою ідентичності. Але ця криза дає поштовх в розвитку особистості.

У проблемних ситуаціях, не пов'язаних з переживанням труднощів на шляху досягнення мети, адаптація здійснюється за допомогою конструктивних механізмів (пізнавальних процесів, цілетворення, цілепокладання, конформної поведінки). У ситуації, де відчувається наявність зовнішніх і внутрішніх бар'єрів, адаптація здійснюється за допомогою захисних механізмів (регресії, заперечення, формування реакції, витіснення, придушення, проєкції, ідентифікації, раціоналізації, сублімації, гумору тощо). Окрім цього, наслідування, навчання, саморегуляція, самоконтроль є тими механізмами, які також будуть визначати процес соціально-психологічної адаптації.

На основі представлених вище міркувань ми розробили теоретичну, концептуально-методичну модель адаптації майбутніх медичних працівників до умов професійної діяльності (див. рис.1). У її основі лежить така особистісна властивість, як ресурсність. Ми вважаємо, що саме ресурси людини утворюють реальний потенціал для успішної адаптації до певних життєвих подій загалом та умов професійної діяльності зокрема. К. Муздибаєв виокремлює два великі класи ресурсів: психологічні (особистісні) та середовищні. Психологічні ресурси містять навички та здібності індивіда, а середовищні – відображають доступність



Рис. 1. Концептуально-методична модель адаптації майбутніх медичних працівників до умов професійної діяльності



інструментальної, моральної та емоційної допомоги з боку соціального оточення [13]. Детальний аналіз проблеми ресурсності в адаптації майбутніх медичних працівників до умов професійної діяльності зроблений нами у низці публікацій [6; 7].

З огляду на це у своїй моделі ми виокремили три різновиди ресурсів, що забезпечують адаптацію майбутніх медичних працівників до професійної діяльності: **соціально-психологічний, особистісний та фахово-компетентний**, що реалізуються через їх потенціал. Так, соціально-психологічний ресурс характеризується соціально-професійною компетентністю: уявленнями суб'єкта про професію, її труднощі та проблеми тощо. Потенціалом реалізації фахово-компетентного адаптаційного ресурсу є професійні знання, уміння та навички. А особистісний адаптаційний ресурс реалізується через мотиваційно-ціннісний (самооцінка, професійна ідентичність, професійна мотивація, особистісна спрямованість), регуляторний (самоконтроль, локалізація контролю, механізми захисту «Я», адаптивні копінг-механізми) та емотивний потенціал (стресостійкість, толерантність до стресу, тривожність, агресивність, фрустрація).

Реалізуються згадані потенціали на індивідному, суб'єктно-діяльнісному та особистісному рівні. Індивідний рівень містить енергетичний (психофізіологічні характеристики, що зумовлюють енергетичний та динамічний діапазони реагування) та когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів, когнітивна гнучкість) компоненти, суб'єктно-діяльнісний – інструментальний (здатності, навички, уміння) та творчий (творчі здібності, здатність до творчого вирішення виникаючих адаптаційних завдань), а особистісний рівень складають мотиваційний (ієрархія мотиваційної сфери, допитливість, інтереси й уподобання, мотиваційна напруженість) та комунікативний (комунікативні особливості особистості, система ставлень тощо) компоненти.

Згадані структурні компоненти функціонують як цілісний процес, забезпечуючи ефективність адаптації. А останній сприяє творчій особистісній і професійній самореалізації майбутнього медичного працівника.

Висновки та подальші перспективи досліджень. Отже, соціально-психологічна адаптація – це процес, за якого особистість без значних зовнішніх і внутрішніх суперечностей задовольняє основні соціогенні потреби, приймає рольові очікування, які пред'являє до неї середовище, переживає стан самоствердження та свободи ви-

раження творчих здібностей, які сприяють розкриттю та розвитку її індивідуальності. Рівень фактичного пристосування людини до умов середовища, вираженого у відчутті задоволеності або незадоволеності собою і своїм життям, характеризує її адаптивну здатність.

Професійна адаптація є певним етапом становлення професіонала, у ході якого відбувається засвоєння (інтеріоризація) діючих у конкретній професійній сфері норм, прийомів і засобів професійної діяльності. Професійна адаптація функціонує не самостійно, а у єдності з іншими різновидами, серед яких домінуючими є психологічна та соціально-психологічна адаптація. Кінцевий результат успішності адаптації значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей, які складають особистісний адаптаційний ресурс. Останній є досвідом усвідомлення суб'єктом власних можливостей, який стає потенціалом для саморозкриття та творчого саморозвитку у професії.

Подальші дослідження процесу адаптації можливі з позиції емпіричного вивчення ресурсів, що забезпечуватимуть її ефективність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер ; пер. с англ. ; / под ред. С.А. Ерофеева ; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. – 620 с.
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности : межвузовский сборник научных трудов. – Иркутск : ИркГПИ, 1986. – С. 3–19.
3. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Ф.Б. Березин // Психология мотивации и эмоций : [учебное пособие] / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : ЧеРо, Омега-Л, МПСИ, 2006. – С. 350–357.
4. Бим-Бад Б.М. Человек и новые информационные технологии : завтра начинается сегодня / Б.М. Бим-Бад, Е.В. Поведская, А.Д. Масейра. – М. : Речь, 2007. – 320 с.
5. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь – М. : Менеджер; Роспедагенство, 1994. – 60 с.
6. Галян А.І. Особистісні ресурси як чинник подолання напружених ситуацій у медичних працівників / А.І. Галян // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III (35), Issue 71. – С. 78–81.
7. Галян А.І. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу (огляд досліджень з проблеми) / А.І. Галян // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія



«Психологія» / Н.А. Скотна (гол. ред.), А.І. Галян (ред. розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 35. – С. 214–226.

8. Готлиб А.С. Введение в социологическое исследование. Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики / А.С. Готлиб. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Изд-во ФЛИНТА, 2014. – 383 с.

9. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности / И.А. Жданов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 255 с.

10. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева / Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1979. – С. 219–232.

11. Казначеев В.П. Феномен человека / В.П. Казначеев. – Новосибирск : Новосибирское книжное издательство, 1991. – 128 с.

12. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.

13. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – С. 100–111.

14. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже ; пер.с англ. и фр. – СПб. : Питер, 2003. – С. 6–24.

15. Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат. 1985. – 431 с.



УДК 17.022.1

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ПСИХОЛОГА

Іващенко О.А., викладач
кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет

У статті подається визначення поняття «моральні цінності», а також розглядаються найбільш необхідні в професійній діяльності психолога моральні цінності.

Ключові слова: моральні цінності, доброзичливість, відповідальність, співчуття, повага, комунікабельність, самовладання, емпатія, уважність.

В статье дается определение понятия «моральные ценности», а также рассмотрены наиболее необходимые в профессиональной деятельности психолога моральные ценности.

Ключевые слова: моральные ценности, доброжелательность, ответственность, сочувствие, уважение, коммуникабельность, самообладание, эмпатия, внимательность.

Ivaschenko E.A. MORAL VALUES OF A PSYCHOLOGIST

The article deals with such definition as moral values, also the most necessary moral values for the professional activity of a psychologist are presented there.

Key words: moral values, benevolence, compassion, respect, responsibility sociability, self-control, empathy, attentiveness.

Постановка проблеми. Цінності відіграють важливу роль у житті особистості. Вони є одним з основних факторів вибору професії, бо саме цінності визначають сенс буття загалом і сенс діяльності (у тому числі професійної) зокрема. Таким чином, завданням особистості є усвідомлення власних моральних цінностей, а також вибір способів та засобів їх реалізації в професійній діяльності. Тому актуальною стає проблема визначення цінностей різних професій. У цій статті ми розглянемо певні моральні цінності психолога.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми ціннісних орієнтацій і моральних цінностей особистості присвячені праці багатьох науковців (таких, як І.Д. Бех, І.С. Булах, С.Д. Дерябо, О.П. Колісник, А. Маслоу, В.В. Налімов, Ж. Піаже, К. Роджерс, В.О. Татенко, Г.А. Цукерман та ін.), але досі не розглядалися моральні цінності у контексті професійного становлення майбутніх психологів.

Тому **метою** написання статті було визначити, які моральні цінності потрібні психологу для більшої ефективності його професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Моральні цінності – це соціальні значення об'єктів навколишнього світу для людини, які формуються на основі критеріїв добра та інших духовних цінностей; також моральні цінності – це відображення ставлень до себе, до інших людей, до Батьківщини, до праці, до суспільного ладу (сформовані на основі духовних цінностей). Вони виражають смаки й особливості певної епохи чи соціальної групи та реалізуються в професійних цінностях,

які відповідають експектаціям суспільства стосовно представників певної професії та допомагають цим представникам ефективно виконувати їх професійні обов'язки.

Кожна професійна група має свої звичаї, традиції, моральний кодекс і цінності, які передаються від покоління до покоління у процесі набуття професійних умінь і навичок. Професійні цінності психолога, які водночас є його професійними якостями, являють собою один з компонентів професійної моралі (сукупності специфічних вимог, що ставляться до представника певної професії громадською думкою та професійною совістю і пов'язані з виконанням професійного обов'язку). Ці цінності формуються на основі моральних цінностей особистості.

Щодо професійної діяльності шкільного психолога, то суспільство в особі батьків, вчителів, учнів очікує, що психолог виявить причини труднощів у навчально-виховній роботі, допоможе у вирішенні особистих і професійних проблем, підкаже методи та засоби самопізнання і самовдосконалення. Отже, від психолога у школі очікують діяльності, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату, допомоги у критичні (кризові) моменти життя. Адже саме шкільний психолог – та людина, яка може навчити культури почуттів, прийомом подолання егоїстичних мотивів у поведінці, пояснити важливість формування вищих потреб, які становлять основу духовності та моральності (це стосується будь-якого представника цієї професії).

Професія психолога, як і будь-яка інша, підпорядковується загальним етичним нор-

мам, особливо таким, як повага до людини та її прав і свобод, повага до людської гідності, належна професійна компетенція, сумління, безумовна настанова на благо клієнта, доброзичливість.

Якщо звернутись до світової практики розробки етичних кодексів психологів, то одним з головних принципів діяльності психолога у США є принцип доброзичливого та безоцінного ставлення до клієнта. Його дотримання вимагає від професіонала таких якостей, як доброзичливість, розуміння, терпимість і повага.

У професійній діяльності психолога інколи виникають ситуації, коли він може надати лише одноразову консультацію, і це вимагає від нього особливої спостережливості, проникливості, обережності, стриманості та відповідальності.

М. Бубер вважав необхідними для психолога інтерес до людей, терпіння у спілкуванні з ними, чутливість до їх емоційних станів і настроїв, емоційну стабільність і об'єктивність, повагу, здатність викликати довіру [5, с. 65]. Комітет з нагляду та підготовки консультантів США встановив такі професійно важливі якості психолога: довіра до людей, повага, проникливість, неупередженість, саморозуміння, професійна відповідальність [5, с. 66]. Для Л. Волберга важливими у професійній діяльності психологів були чуйність, гнучкість, відсутність власних серйозних проблем, об'єктивність (неототожнення себе з клієнтами), а також активність, самостійність, відкритість, терпимість, щедрість [5, с. 66]. Х. Струпп вказував на такі риси гарного консультанта: сердечність, теплота, уважність, вміння вислухати, мудрість [5, с. 67]. На думку А. Сторра, для ідеального психолога найважливішим у діяльності є благо клієнта, але психолог повинен мати власні принципи та захищати їх [5, с. 67].

Серед поглядів на цю проблему вітчизняних науковців, які займалися дослідженням професійно важливих якостей психолога, заслуговує на увагу думка І.М. Цимбалюка, який найважливішими для консультанта вважає такі риси, як щирість, здатність до емпатії та безумовна повага до людей [5].

Щирість психолога – це його здатність відкривати свій внутрішній світ іншим (завдяки чуйності психолога до почуттів інших і до своїх почуттів, правдивості їх передачі) та проникати у внутрішній світ клієнта для підтримки, а не для нанесення шкоди. Емпатія психолога розуміється як «входження» у внутрішній світ іншої людини, яке супроводжується співпереживанням і співчуттям [5].

Указані зарубіжними та вітчизняними науковцями якості мають стати професійними

цінностями для майбутніх психологів, тому що саме такі якості допомагають швидко та продуктивно набутти відповідних професійних знань, умінь, навичок і виконувати професійну діяльність на досить високому рівні. Таким чином, професійні якості, пов'язані для людини з її певними духовними та моральними цінностями, ми можемо визначити як професійні цінності.

Щодо моральних цінностей психолога, то більшість визначних представників даної професії виробили спільні погляди з приводу даного питання.

На думку З. Фрейда, для психолога серед моральних цінностей найбільш важливими є совість (як функція супер-Его), професійна відповідальність (контроль власних почуттів під час консультування), співчуття (розуміння й осмислення процесів у психіці клієнта, вербальна співучасть). А. Адлер виділяв як основні для психолога такі моральні цінності, як повага (сприйняття точки зору іншого, розуміння його унікальної цінності), співчуття (здатність «брати участь в іншій людині»), відповідальність. К. Юнг вважав, що психологу необхідні повага (розуміння краси, сили, величі індивідуальності іншого), співчуття (емпатія), відповідальність, доброзичливість. Для В. Райха в професійній діяльності були головними відповідальність та співчуття. Ф. Перлс визначав як важливу таку моральну цінність, як відповідальність. За К. Роджерсом, основними для психолога є повага, співчуття (емпатія), доброзичливість (безумовне позитивне ставлення), відповідальність. А. Маслоу також виділяв відповідальність, доброзичливість (прийняття іншої людини), повагу як необхідні якості в професії «психолог». На думку Е. Берна, найбільш значущими в професійній діяльності психолога є відповідальність (здатність самостійно приймати рішення і щиро виражати почуття) і співчуття (розуміння іншого). В. Глассер вважав основними для психолога такі моральні цінності, як повага до іншого, відповідальність за життя, доброзичливість.

Отже, відповідно до думок визначних психологів, ми також виділяємо такі необхідні у професійній діяльності представників даної професії моральні цінності: доброзичливість, відповідальність, повага, співчуття.

За В.О. Сухомлинським, бути доброзичливим означає бути добрим у почуттях, думках, діях. У поведінці доброзичливість виявляється в готовності допомогти, проявляти увагу до людей та їх потреб. Крім того, доброзичливість передбачає наявність уміння побачити в іншому щось добре. Доброзичливість тісно пов'язана з



силою волі – умінням свідомо керувати своїми почуттями та думками (саморегуляція, самовладання) і водночас проаналізувати та переоцінити свої переживання стосовно ситуації, оцінити ситуацію в цілому (за допомогою рефлексії). Доброзичлива людина уважна, тактовна, делікатна, скромна, umie вислухати та почути співрозмовника. Як моральна цінність доброзичливість пов'язана з іншими моральними цінностями, такими як толерантність, повага, співчуття. Реалізується доброзичливість у прихильності, благодійності, відсутності критиканства, готовності до співробітництва.

Наступною базовою моральною цінністю психолога є відповідальність. В.О. Сухомлинський визначав її як здатність особистості самостійно формулювати обов'язки, виконувати їх і здійснювати самооцінку та самоконтроль. С.Л. Рубінштейн також розглядав відповідальність як процес оцінювання людиною усіх наслідків зробленого (включаючи момент діяння): виділення проблеми, її усвідомлення та вирішення. Таким чином, у поняття відповідальності входить свобода прийняття рішення щодо цілей, методів, способів і засобів активності.

Для розвитку відповідальності необхідні сміливість, дисциплінованість і самовладання, а також здатність протистояти аморальним прагненням та явищам (принциповість). Також існує взаємозв'язок відповідальності та поваги людини до себе та інших, до своєї та людської гідності загалом, що проявляється у професійній діяльності, користь якої визнається суспільством.

Така моральна цінність, як співчуття, формується на визнанні інтересів і потреб іншого та виражається в розумінні іншого (його почуттів, думок) і наданні певної моральної підтримки для реалізації його прагнень. Джерелом співчуття є розуміння унікальності іншого, розуміння різниці між людьми і водночас цікавість навіть до певних відмінностей (і недоліків) іншого. Внутрішній світ людини може бути зруйнований стражданнями, але інші люди здатні співчуттям і тактовністю підтримати того, хто страждає. На нашу думку, здатність співчувати є однією з найважливіших здатностей психолога.

Співчуття тісно пов'язане з такими духовними та моральними цінностями, як любов, милосердя, доброзичливість, толерантність, повага.

Для розвитку повноцінної особистості у спілкуванні між людьми повинні переважати стосунки поваги – визнання людської честі та гідності. Честь містить моральну оцінку та самооцінку особи відповідно до її кон-

кретного соціального стану, а також її більшою мірою професійних, а не особистісних чеснот і здобутків. Гідність притаманна особистості як носієві загальнолюдських і водночас особистісних ціннісних властивостей. Бути гідним означає реалізувати духовні цінності добра, справедливості, моральну цінність, відповідальність. Згідно з цим повага як реалізація принципу гідності у спілкуванні передбачає добротворення та доброзичливість, справедливість, сумлінне виконання обов'язків і намагання враховувати експектації іншого.

Як бачимо, повага пов'язана з іншими моральними цінностями. Ці цінності були виділені визначними психологами саме тому, що якнайкраще сприяють виконанню психологом його професійних обов'язків і розвитку професійних якостей-цінностей.

Комунікабельність є професійною цінністю для психологів, тому що ефективно спілкування становить основу їх діяльності. Ця професійна цінність формується на основі потреби особистості у співпричетності (духовна цінність), поваги до людей, інтересу до них, доброзичливості, чемності, привітності, дружелюбності, щирості та життєрадісності, які сприяють встановленню контакту та стимулюванню активності інших.

Самовладання – вольова якість, яка характеризується управлінням думками, почуттями, діями та вчинками. У зовнішньому виявленні самовладання проявляється в таких якостях, як мужність, сміливість, дисциплінованість, розуміння себе та іншого, раціональність (розсудливість), організованість, цілеспрямованість і наполегливість. Отже, показниками наявності самовладання в особистості є вміння стримувати почуття і гальмувати імпульсивні дії, підпорядковувати себе поставленій меті та усвідомлювати необхідність дотримання певних законів і моральних норм. Крім того, такі якості, як пунктуальність і акуратність, теж формуються на основі вміння управляти думками, діями і вчинками. Перераховані якості пов'язані з такими духовними цінностями, як добро і мудрість, тому є моральними, і для психолога самовладання стає професійною цінністю, бо сприяє результативному спілкуванню з клієнтом.

Уважність – стійка властивість особистості, притаманна їй від природи і яка вдосконалюється протягом життя в досить обмеженому діапазоні залежно від обставин, потреб і досвіду. Уважна людина характеризується високим рівнем розвитку волі, довільною та післядовільною увагою, а також усвідомленням мети діяльності. Неуважній людині важко (а інколи неможли-

во) зосередитись на предметі та збагнути суть речей. Як складові уважності спостережливість і вміння виділити головне, які формуються на основі особливостей уваги та інтересу до людей, є одними з вимог до професії «психолог»; крім того, ці якості пов'язані з професійними цінностями, наприклад такими, як самовладання, комунікабельність. Отже, і сама уважність стає професійною цінністю. Крім спостережливості та вміння концентруватись, уважність як потенційна цінність і риса характеру передбачає вияви тактовності та чуйності (духовні цінності добра та співпричетності), тому також є моральною.

Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ. Термін «емпатія» введений Е. Тітченером на основі теорій Е. Кліффорда та Т. Ліппса (1885 р., емпатія як «проникнення»). Дослідженнями цього явища займались також А. Бек та В. Штерн (емпатія як розвиток форм поведінки, соціальна адаптація), А. Валлон (емпатія як розвиток здатності дитини до емоційного відгуку, а далі до симпатії та альтруїзму з усвідомленням переживань інших людей), Е. Гуссерль, Дж. Мід, З. Фрейд, Т.П. Гаврилова, Л.П. Журавльова, В.В. Мегедь, О.А. Орищенко, Л.В. Солодухова.

Виділяють такі рівні емпатії:

1. Співпереживання (переживання тих самих емоційних станів, що в іншій людині).

2. Співчуття (емоційний відгук і прагнення допомогти).

3. Симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до іншого).

Рівень розвитку емпатії залежить від життєвого досвіду, точності сприйняття, вміння зрозуміти емоційний стан іншої людини. Умовами розвитку емпатії є взаємодія, спілкування, прийняття.

Види емпатії: емоційна (механізми проєкції та наслідування моторних і афективних реакцій іншого), когнітивна (інтелектуальні процеси: порівняння, аналогія тощо), предикативна (здатність передбачити афективні реакції іншого).

Механізми емпатії: емоційне зараження, навчання, ідентифікація, проєкція та інтроєкція, емоційна децентрація.

Функції емпатії:

а) збільшення здатності переконувати;

б) зменшення психологічного захисту іншого;

в) розширення уявлення про життя інших;

г) збагачення емоційного досвіду;

г) розвиток особистості та її цінностей;

д) охоронна функція.

Отже, підсумуємо викладене вище. Ознаками людини з високим рівнем розвитку емпатії є такі якості: уміння відчувати, розпізнавати, передбачати емоційні стани інших; здатність висловлювати співчуття у діях; позитивне сприйняття інших; уміння швидко орієнтуватись у взаєминах людей; чутливість до соціальних норм; терпимість; емоційна стабільність; відкритість; м'якість, емоційність; поблажливість; здатність до децентрації; сенситивність до невербальної поведінки; інтерес до інших людей та визнання їх цінності, а також турботливості і чуйності. Зважаючи на вимоги до професії психолога, емпатія є професійною цінністю і водночас пов'язана з духовною цінністю співпричетності, тому є моральною.

Висновки. Отже, у цій статті на підставі аналізу праць визначних психологів нами були виділені моральні цінності, які найкраще сприяють професійному становленню представників цієї професії. До основних моральних цінностей психолога ми відносимо доброзичливість, відповідальність, співчуття, повагу, тому що завдяки їм психологи більш ефективно виконують свої професійні обов'язки. Крім того, моральні цінності психолога, реалізуючись у професійній діяльності завдяки професійним цінностям (комунікабельність, самовладання, емпатія, уважність), сприяють успішному виконанню професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айви А.Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А.Е. Айви, М.Б. Айви, Д. Саймэк-Даунинг. – М., 2000 – 487 с.

2. Ахмедов Т.И. Введение в общую психотерапию: [учебное пособие] / Т. Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 414 с.

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

4. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

5. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція: [навч. посібн. Модульно-рейтинговий курс] / І.М. Цимбалюк. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 544 с.

6. Юнг К.Г. Практика психотерапии / К.Г. Юнг; пер. А.А. Спектор. – Минск: Харвест, 2003. – 384 с.



УДК 159.923

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ДЖЕРЕЛО НЕВРОТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Карпенко Є.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський державний університет внутрішніх справ

У статті проаналізовано феномен перфекціонізму у взаємозв'язку з процесом самоактуалізації особистості. Визначено специфіку репрезентації перфекціонізму в інтра- та інтерпсихічному просторі осіб з нарцисичною, депресивною та обсесивно-компульсивною характерологіями. Окреслено особливості генези зазначених типів характеру, а також стратегії психотерапевтичної роботи з перфекціонізмом у контексті їх корекції.

Ключові слова: перфекціонізм, самоактуалізація, нарцисична характерологія, депресивна характерологія, обсесивно-компульсивна характерологія.

В статье проанализирован феномен перфекционизма во взаимосвязи с процессом самоактуализации личности. Определена специфика репрезентации перфекционизма в интра- и интерпсихическом пространстве лиц с нарцисической, депрессивной и obsessивно-компульсивной характерологией. Очерчены особенности генезиса указанных типов характера, а также стратегии психотерапевтической работы с перфекционизмом в контексте их коррекции.

Ключевые слова: перфекционизм, самоактуализация, нарцисическая характерологія, депрессивная характерологія, obsessивно-компульсивная характерологія.

Karpenko Ye.V. PERFECTIONISM AS A SOURCE OF PERSONALITY NEUROTIZATION

The article analyzes the phenomenon of perfectionism in relation to the process of personal self-fulfillment. The manifestation of perfectionism in the intra- and interpsychic domain of individuals with narcissistic, depressive and obsessive-compulsive characterology has been traced. The peculiarities of genesis of these character types, strategies of their psychotherapeutic correction and dealing with issues of perfectionism have been outlined.

Key words: perfectionism, personal self-fulfillment, narcissistic characterology, depressive characterology, obsessive-compulsive characterology.

Постановка проблеми. Сучасний ритм життя вимагає від особистості постійної активності та активованості як готовності до здійснення перетворювальної діяльності, долання перешкод, досягнення успіху. У таких умовах прагнення до (само-) ефективності стає соціальним імперативом, який ще змалку інтроєкується індивідом, висуваючи жорсткі вимоги до самоконтролю за їх неухильним дотриманням. Особистість перетворюється на засіб досягнення цілей, у якому її безумовна цінність підмінюється оцінкою інструментальної надійності та прямо залежить від здобутків у професійній, міжособистісній та інших сферах. Таким чином, відбувається невротизація особи як на інтрапсихічному рівні, так і на рівні колективного несвідомого, що проявляється, зокрема, у перфекціонізмі. У цьому контексті завданням теоретичних пошуків та практичної роботи психологів і психотерапевтів стає аналіз цього феномену, особливостей його прояву, встановлення каузальних взаємозв'язків з іншими психологічними феноменами та кристалізація шляхів його корекції.

Мета статті – дослідження феномену перфекціонізму в контексті аналізу харак-

терологічних та ціннісно-сміслових параметрів особистості.

Ступінь розробленості проблеми. Феномен перфекціонізму відносно недавно став предметом психологічних досліджень, однак уже породжує суперечки між вченими щодо модальності та особливостей його впливу на особистість. Основи його вивчення заклали ще З. Фройд, який увів поняття нарцисизму (у руслі якого часто функціонує перфекціонізм), і його послідовники Х. Кохут і О. Кернберг. К. Юнг запровадив поняття «Персона» – архетип, що, на наш погляд, детермінує перфекціонізм і «означає ролі, які люди виконують відповідно до соціальних вимог з боку оточуючих» [13, с. 331]. Значний внесок зробили А. Адлер та К. Хорні. Перший вважав, що прагнення до переваги є наслідком компенсації комплексу неповноцінності, а друга надіяла амбіції в особистих досягненнях невротичним змістом. А. Еліс говорив про «тиранію повинності як основи всіх психічних розладів», яку ми зараз часто пов'язуємо з невротичним перфекціонізмом. А. Маслоу писав про прагнення до самоактуалізації, що зумовлене Б-мотивацією і яке деякі дослідники пов'язують із перфекціонізмом (І. Гуляс, Т. Завада).

Значний внесок у дослідження феномену перфекціонізму зробили також такі зарубіжні вчені, як П. Х'юїтт, Г. Флетт, Д. Хамачек, Л. Террі-Шорт, Д. Барнс, Р. Слейні, С. Блатт, П. Слейд, Дж. Ешбі, Л. Девідсон, Р. Фрост, Н. Гаранян, А. Холмогорова, В. Ясна, І. Грачова та інші. Серед українських вчених можемо відмітити внесок І. Гуляс, З. Карпенко, О. Лози, В. Павлової, Л. Данилевич, Г. Чепурної та ін. Крім того, світ побачили декілька надійних та валідних методик діагностики перфекціонізму, які успішно втілюються в український науковий дискурс і сприяють розширенню знань про це явище.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження феномену перфекціонізму спонукає нас до всебічного аналізу його функцій і специфіки репрезентації в інтра- та інтерпсихічному вимірах особистості. При цьому, як уже зазначалося, дослідники по-різному інтерпретують значення перфекціонізму в житті людини. Виділяють нормальний та невротичний (Д. Хамачек), здоровий і нездоровий (В. Паркер), активний і пасивний (В. Паркер і К. Адкінс), адаптивний і дезадаптивний (Р. Слейні та Дж. Ешбі) перфекціонізм [1; 2; 7; 15; 16]. Вчені доводять його кореляцію з безліччю позитивних рис: від обдарованості особистості до «збереження традиційних для нашої культури цінностей» [7].

Втім, не заперечуючи конструктивної складової перфекціонізму, яка, нашу думку, притаманна багатьом психологічним феноменам, ми переконані, що особистість платить завищену ціну за домінування цієї риси в структурі власної мотиваційної та ціннісно-сислової сфер. Для обґрунтування цієї позиції скористаємося здобутками екзистенційно-гуманістичної та психоаналітичної парадигм у психології, а також аналізом особливостей нарцисичної, депресивної та obsesивно-компульсивної характерологій, як особливо сприятливих для функціонування перфекціонізму.

Почнемо з того, що Н. Гаранян і А. Холмогорова вважають перфекціонізм дисфункціональною особистісною рисою, що передбачає прагнення встановлювати надмірно високі стандарти і неможливість відчувати задоволення від результатів діяльності [9, с. 245]. Водночас І. Гуляс доводить, що «здоровий перфекціонізм – результат самоактуалізації суб'єктного потенціалу особистості в царині професійної діяльності» [3, с. 43]. Таким чином, самоактуалізація постає детермінантою «здорового» перфекціонізму. Ця думка підтверджується спостереженнями Т. Завади, яка пише, що «виділені науковцями критерії нормально-го перфекціонізму практично ідентичні тим

критеріям, які виокремив А. Маслоу, описуючи «самоактуалізованих» особистостей» [4, с. 33].

Втім, якість самоактуалізації не вимірюється її результативністю. Остання радше є її побічним результатом, який залежить від чутливості особистості до своїх автентичних прагнень, саморефлексії та досягається мірою розгортання вродженого потенціалу індивіда, що є істинним мірилом самоактуалізації. Вона означає «прагнення людини стати тією, якою вона може стати» [5, с. 10]. Це визначення вдало ілюструє процесуальний характер самоактуалізації, який навряд чи колись досягає свого абсолюту. Втім, від цього вона не втрачає своєї цінності, адже людина відчуває правильність обраного життєвого шляху. А перфекціонізм передбачає отримання кінцевого результату, який виражається в кількісних і якісних показниках. Він є рисою характеру, що орієнтує особистість на досягнення індивідуально або суспільно значущих цілей, які людина оцінює з огляду на власну систему цінностей, об'єктивних та суб'єктивних критеріїв досягнення успіху.

Тому в разі об'єктивації інтрапсихічної мотиваційної тенденції до самоактуалізації особистість реалізує своє життєве покликання, стаючи ближчою до самої себе. Тут екстернальна активність детермінується глибоким саморозумінням, самопошуком, узгодженням і гармонізацією всіх інтрапсихічних факторів. На противагу цьому наявність схильності до перфекціонізму робить акцент на результаті. Адже прагнення до бездоганності, довершеності (з лат. *perfectus* – ідеальний, бездоганний, досконалий) є неповними без свого практичного втілення.

Зрештою, поняття самоактуалізації є семантично близьким до поняття самоздійснення (з англ. *self-actualization* – самоактуалізація; *self-realization*, *self-fulfillment* – самоздійснення, самореалізація), яке, на наш погляд, виражає її ціннісне підґрунтя. Таким чином, мірилом самоактуалізації є розгортання вродженого потенціалу особистості, наближення її до втілення свого життєвого покликання, а умовою самоздійснення виступає відкритість і спроможність до реалізації всього спектру людських цінностей: цінностей творення, переживання та ставлення, за В. Франклом. Під таким аксіологічним кутом зору значення перфекціонізму нівелюється і зводиться до досягнення успіху, що є вторинним щодо здійснення.

«Успіх є результатом активності особистості, спрямованої на адаптацію чи перетворення життєвого світу, самореалізацію,



досягнення певного соціального статусу тощо. Він включає в себе здебільшого активне соціальне Я суб'єкта. При цьому успіх не обов'язково кріпиться на глибокій аксіологічній платформі. В. Франкл вважає його побічним ефектом реалізації цінностей» [6, с. 144]. На наш погляд, самоактуалізація володіє ширшим ціннісним репертуаром, ніж перфекціонізм, який обмежений гіперболізацією цінностей творення. Це призводить до оманливих волюнтаристичних поглядів на себе та інших людей, що, своєю чергою, зумовлює завищені очікування та, відповідно, стає джерелом розчарувань.

Ми вважаємо, що перфекціонізм не може бути тотожним самоактуалізації, а радше є її викривленням. Отже, природне прагнення особистості до досконалості, що не вступає в конфлікт з іншими мотивами людини і характеризується такими параметрами, як «здатність отримувати задоволення», «здатність підвищувати самооцінку на основі досягнень», «надія на успіх, переживання легкого хвилювання, азарту», «легке входження в діяльність», «концентрація уваги на власних ресурсах» [4, с. 33], є більше характеристиками цілеспрямованої, наполегливої, старанної, відкритої до нового досвіду людини, аніж перфекціоніста. В останнього цінність будь-якої діяльності підмінюється оцінкою її результатів, прагнення до самовдосконалення – самопримусом бути досконалим, безумовне прийняття себе та інших – умовними цінностями, вимогливість – інтроєктованими імперативами, що строго регламентують всю інтра- та інтерпсихічну активність. Тому критерії «нормального» перфекціонізму ми схильні інтерпретувати як складові мотивації досягнення успіху, буттєвої мотивації, під егідою якою якої відбувається процес самоактуалізації особистості. Цю думку можна підтвердити висновками, зробленими Т. Завадою про те, що «виділені характеристики «нормального» перфекціонізму та самоактуалізації відображають практично одну й ту ж суть у прагненні людини до досконалості» [4, с. 33]. У такому підході втрачається сенс у поділі перфекціонізму на «нормальний» («здоровий», «адаптивний») і «невротичний» («нездоровий», «деадаптивний»), оскільки в будь-якому разі він послуговуватиметься в першу чергу невротичними механізмами. А. Холмогорова і Н. Гаранян пишуть, що здорове прагнення до досягнень передбачає:

1) високу цінність змісту діяльності, здатність зосередитися на цьому змісті, не фіксуючись на результаті;

2) визнання неминучості помилок і невдач на шляху до результату й успіху, а та-

кож високу культуру переживання неспіху в поєднанні з умінням робити висновки з цього досвіду;

3) здатність рухатися маленькими кроками, бачити та цінувати невеликі досягнення [1].

Втім, таке «здорове прагнення» навряд чи можна назвати перфекціонізмом.

Невротичні амбіції щодо особистих досягнень, за К. Хорні, ґрунтуються на базальній тривозі, що є джерелом розвитку почуття неповноцінності. Своєю чергою А. Адлер вважав, що прагнення до переваги розвивається як компенсаторний механізм комплексу неповноцінності [1]. Доповнюючи один одного, ці погляди кидають світло на суть феномену перфекціонізму, приписуючи йому дефіцитарний, патологічний характер.

Категорія досконалості в разі її імперативного проектування на себе та інших, а також фіксації у структурі особистості спричиняє психічну ригідність, систематичне порівняння образу себе та інших з еталоном зразком і, як наслідок, внутрішньо- і міжособистісні конфлікти. Таким чином відбувається послідовна ідеалізація та знецінення не тільки самого себе, але й інших людей, з якими вибудовуються виражені об'єктні стосунки. Якщо прийняття Я-реального (Ти-реального) зумовлене успіхами в досягненні ідеалізованого образу Я (Ти), то мова йде про перфекціонізм, який спустошує особистість і стає джерелом хронічної невротизації, що нагадує уроботичне самопоглинання. У ньому людина ніколи не досягає психологічної рівноваги, прирікаючи себе на хронічну фрустрацію, що виникає внаслідок гонитви за примарною досконалістю.

У випадку домінування в структурі мотиваційної сфери потреби в досягненні ідеалу та її цілком логічної фрустрації в особистості виникає кілька сценаріїв її майбутнього функціонування:

1) систематично ідеалізувати та знецінювати власне реальне Я та особистість інших людей, таким чином втрачаючи контакт зі своєю автентичною сутністю (аж до манії величі у психотичному спектрі);

2) знецінювати власне Я на фоні зіставлення його з ідеалізованим Я-образом, страждаючи від власної недосконалості;

3) жорстко контролювати всі сфери свого життя з метою недопущення у ньому «помилки».

Ці сценарії притаманні нарцисичній, депресивній та обсессивно-компульсивній характерологіям відповідно.

Реалізацію першого з них ілюструє К. Хорні, яка зазначає таке: «Якщо невро-

тику важливо переконати себе в тому, що він дійсно відповідає цьому ідеалізованому образу, то він розвиває уявлення про те, що він насправді володіє видатним розумом або є витонченою людиною, самі недоліки якої чудові» [12, с. 94]. При цьому втрачена ідентичність замінюється на ідентифікацію з власними уявними, бажаними чи реальними успіхами. Відповідно за схожим сценарієм формується образ Іншого, особистість якого оцінюється крізь призму досягнень (або очікування таких).

Нарцисизм – це термін, уведений З. Фройдом, виходячи з Езопового міфу про юнака на ім'я Нарцис, який відкинув любов німфи Ехо та закохався у власне відображення у воді. За З. Фройдом, нарцисизм означає спрямованість лібідо на Я, вибір власного тіла в якості сексуального об'єкта. Проте сучасне розуміння нарцисизму дещо відрізняється від запропонованого засновником психоаналітичного вчення. У ньому менше уваги приділяється викривленому спрямуванню саме сексуальної енергії як прояву вітальних потреб суб'єкта, а здебільшого йдеться про нерозвинуте почуття любові, втрату ідентичності та перфекціонізм. Так, вважається, що нарцисичний індивід не вміє любити себе (а відтак і інших) безумовно, ототожнює себе зі своїми досягненнями, що детермінують його Я-концепцію («Я хороший, якщо...»). Відтак основним джерелом підтвердження своєї цінності та формування високої самооцінки стає отримання зовнішнього гладження. Нарцисичний перфекціонізм пояснюється домінуванням мотивації досягнення досконалості, отримання схвалення та захоплення на шкоду всім іншим мотивам, перетворення досягнення та визнання на головний сенс життя [1].

У сучасній західній цивілізації активно культивується прагнення до великих звершень, автономності, досягнення матеріальних благ, демонстрація сильних сторін особистості та приховування слабких. Гіперболізація батьками таких ціннісних пріоритетів в окремо взятих сім'ях може призводити до формування нарцисичного характеру дитини. Часто батьки, прагнучи, щоб їхня дитина росла і розвивалася в якнайкращих умовах, вкладають у цю мету стільки енергії, що на другий план відходить емоційне спілкування з нею. Безумовні цінності (любов, прийняття, щирість тощо) втрачають своє першочергове значення та підміняються умовними (гонитва за іміджем, соціально визнаними еталонами). Внаслідок цього справжнє, автентичне Я нарциса підміняється тим, що Юнг називав Персоною (репрезентацією себе

зовнішньому світу). Батьки таких дітей невідомо проявляють умовну любов, яка полягає в систематичному винагороджуванні за досягнення та каранні за невдачі, а також пов'язаному з цим дефіциті емоційного спілкування [14]. У перспективі це призводить до розвитку таких стрижневих механізмів психологічного захисту нарцисичної характерології, як ідеалізація та знецінювання.

Також нерідко батьки прагнуть, щоб дитина слідувала за ними, розмиваючи власне Я бажаннями батьків. Таким чином, вона бере на себе їхню нарцисичну функцію, функцію гордості, проживаючи при цьому «чуже» життя. З іншого боку, може використовуватися механізм компенсації, коли на дітей покладають ті очікування, які свого часу не реалізували батьки. Останні, подекуди відмовляючись від власних потреб, інвестують матеріальні та енергетичні ресурси в дитину, у результаті чого та змушена все життя виправдовувати цей вклад.

У результаті такого виховання, коли Персона підміняє Я, виростають особи, котрим притамані перфекціонізм, відсутність глибинного контакту з самим собою, комплекс другого місця, страх, що вони не «підходять» тощо. Демонстративна нарцисична позиція «Я+» насправді містить у собі приховане почуття власної неповноцінності, позицію «Я-». Нарцисична характерологія пов'язана з відчуттям своєї неповноцінності, яку людина прагне компенсувати і ніяк не може це зробити. Такі люди ніколи не відчують повного задоволення. Нарцис постійно піднімає собі планку, але драматична складність ситуації завершується черговим розчаруванням.

Нарцисичним особам також притаманні почуття сорому за те, що хтось може побачити їхню неправоту чи слабкість, і заздрість, з приводу якої Н. Мак-Вільямс висловлюється так: «Якщо я внутрішньо переконаний, що володію деякими недоліками і моя неадекватність завжди може бути викрита, я починаю заздрити тим, хто здається задоволеним чи володіє тими чеснотами, які (як мені видається) могли б сприяти тому, чого я позбавлений» [8, с. 225].

Нарцисичні клієнти часто приходять на терапію з запитом, пов'язаним з самовдосконаленням. Проте одним з основних завдань психотерапії таких клієнтів є перехід з функціональних стосунків (людина як функція задоволення власних потреб) до суто людських, які полягають у тому, щоб навчитися «приймати людей, не засуджуючи і не використовуючи, любити, не ідеалізуючи (безумовною любов'ю – Є.К.), висловлювати справжні почуття без сорому»



[8, с. 226]. Вибудовування терапевтичних стосунків на цих засадах може стати для клієнта прототипом емоційного розуміння близькості. Крім того, вони спонукають клієнта побачити зону своєї обмеженості, але при цьому віднайти власну ідентичність та безумовну самоцінність.

Консультування нарцисичних клієнтів є складним процесом, якому притаманні систематичне і послідовне знецінювання та ідеалізація психотерапевта, який може як піддаватися критиці, так і вважатися взірцем досконалості. «В обох ситуаціях з'являється відчуття, що ваша (психотерапевта – Є.К.) справжня сутність як людини, котра володіє деяким досвідом і щиро намагається допомогти, пригнічується. Фактично ми маємо справу з контртрансферентним відчуттям того, що вас викреслили й ігнорують як реальну особистість, що є діагностичним для нарцисичної динаміки» [8, с. 234]. Цьому феномену є близькими такі контрпереноси, як нудьга, роздратування, сонливість і відчуття того, що в терапії нічого не відбувається. Контрпереносними є також реакції задоволення собою та прагнення виправдатися в очах клієнта, відчуття своєї мізерності та недостатньої значущості. У такому разі терапевту важливо не піддаватися звичному автоматичному способу реагування, з яким клієнт зустрічається щоденно. Потрібно бути конгруентним, демонструвати клієнтові його безумовну цінність, уникати змагання з ним, адже насправді нарцис потребує психотерапевта більше, ніж люди, які не відчувають дефіциту в самооцінці. Це сприятиме пошуку та розширенню ідентичності клієнта, корекції нарцисичної характерології, а відтак і перфекціонізму як її ознаки.

Корекція перфекціонізму в нарцисичних клієнтів потребує від психотерапевта терпіння, безумовного прийняття, щирості, а також адекватного ставлення до власних помилок у процесі терапії: вміння їх визнавати, але не бути надміру самокритичним. Останнє буде прикладом того, що можна зберігати самооцінку, розвиватися, бути щирим із собою та іншими людьми без створення ідеалізованих образів і пов'язаного з цим знецінення.

Крім того, латентний перфекціонізм притаманний і депресивній характерології. Тут особистість висуває до себе надмірні вимоги, які при порівнянні себе з іншими спричиняють страждання, зумовлені невизнанням власної недосконалості, внаслідок чого формується позиція Я– – Ти+. Категоричні імперативи, що вимагають завжди виконувати все бездоганно, бути ефективним, контролювати себе, призводять до

жорсткого самоосуду. І тоді люди впадають в депресію [1].

Депресивній характерології притаманне спрямування негативного афекту не назовні, а всередину себе. Цим вона відрізняється від депресивної реакції, у якій наче «зменшується» світ. У депресивних осіб відбувається «зменшення» самого себе, неприйняття, ненависть до себе без будь-якого співвіднесення зі своїми недоліками. Фундаментальним тут є почуття всеохопної провини та печалі. У цьому випадку вислів російською мовою «истина в вині» набуває дещо відмінного змісту від первинного. Депресивні люди постійно картають себе за власні помилки, вади, егоїстичні прояви і водночас ігнорують свої сильні сторони, добрі вчинки.

Однією з відмінностей між нарцисичною та депресивною характерологіями є усвідомлення і прийняття власної ідентичності. Нарцис не знає, хто він насправді, який він і чого хоче, а депресивна особистість знає, але ніяк не може з цим змиритися, прийняти себе такою, якою вона є насправді. Таким чином, при нарцисизмі перфекціонізм є способом втечі від себе, а при депресії – способом неприйняття себе. І те й інше спричиняє фрустрацію і страждання. Перфекціонізм при нарцисизмі не тотожний самовдосконаленню, оскільки відсутня власне опора на Я. У зв'язку з цим самовдосконалення йде хибним, неконгруентним Я шляхом, стає фальшивою гонитвою за примарами. А при депресивній характерології самовдосконалення утруднюється вже тому, що особистість замість прийняття факту власної небездоганності та взяття на себе відповідальності за свій розвиток картає себе за те, якою вона є.

За Н. Мак-Вільямс, депресивна характерологія ґрунтується на таких трьох основних механізмах психологічного захисту, як інтроєкція, повернення проти себе та ідеалізація [8]. Перший полягає в несвідомій інтерналізації найбільш ненависних якостей попередніх об'єктів любові. Цими негативними якостями особистість наділяє власне Я (повернення проти себе), а всі інші референтні особи починають здаватися ледь не ідеальними (ідеалізація). Таким чином формується яскраво виражена позиція Я– – Ти+, яка в результаті порівняння себе з іншими спричиняє чергову травматизацію. Крім того, повертаючи негативні емоції проти себе і провокуючи в собі почуття провини, депресивна особистість уникає визнання власної недосконалості, що є необхідною складовою нормального функціонування психіки. «Люди з депресивною психологією вважають, що в сво-

їй глибині вони погані. Вони непокояться з приводу власної жадібності, егоїстичності, конкурентності, марнославства, гордості, гніву, заздрості та пристрасті» [8, с. 305].

Сприятливим полем для формування депресивної характерології є ранні повторювані втрати, які можуть бути як об'єктивними (смерть, розлучення батьків, переїзд), так і більш внутрішніми, психологічними (наприклад, якщо дитина під впливом батьків стає більш незалежною, ніж вона готова бути, чи, навпаки, більш залежною від них, ніж їй хочеться). Так, при розлученні батьків, у яких є дитина раннього віку, існує ризик того, що та почне несвідомо звинувачувати себе в їхньому розриві, що негативно позначиться на самооцінці та може зумовити виникнення депресивної характерології. Подібний результат може статися й тоді, коли в сімейній системі існує негативне ставлення до плачу. Якщо батьки систематично стримують прояви дитячої емоційності, спрямовані назовні (плач, агресія), то вони, залишаючись усередині, викликають почуття провини та бажання виправитися, щоб гарно виглядати в очах інших. Відповідно, перфекціонізм при депресивній характерології має яскраво виражений компенсаторний характер.

У депресивних осіб перфекціонізм виступає засобом ідеалізації психотерапевта, тому вони швидко прив'язуються до нього, намагаються бути «хорошими» клієнтами і наполегливо працювати. При цьому вони вважають, що якщо психотерапевт дізнається про них «справжніх», то неминуче відмовиться від них чи перестане їх «любити». У зв'язку з цим останній може почуватися винуватим, виникає зайва зацікавленість, прагнення турбуватися і рятувати клієнта. Піддавшись впливу його депресивності (чи власній депресивній контрпереносній реакції), психотерапевт також може відчувати себе емоційно вигорілим, некомпетентним, деморалізованим і розбитим.

Завданням психотерапевта при роботі з перфекціонізмом у межах депресивної характерології є побудова терапевтичних стосунків на засадах прийняття, поваги та розуміння. Йому варто контролювати власні контрпереносні реакції (наприклад, прагнення рятувати), щоб, піддавшись їм, не втягнути клієнта в чергове коло депресії та нелюбові до себе. Водночас терапевтам конче необхідно стимулювати клієнта до розширення своїх меж шляхом спонукання до пред'явлення власного «хочу», оскільки в депресивних осіб воно жорстко підпорядковане тому, що «треба». Психотерапевт повинен підтримувати найменші прояви «хочу» клієнта, а особливо ті, що пов'язані

з незадоволенням, щоб воно не переходило в почуття провини. Це обов'язкова умова терапії депресивних людей.

Ще однією характерологією, якій приписують схильність до перфекціонізму, є обсесивно-компульсивна. При обсесивно-компульсивному перфекціонізмі ідеалізований образ Я не повністю витісняє всі інші мотиви й інтереси. У процесі психотерапії людина звільняється від нього з полегшенням і вдячністю, коли починає усвідомлювати в ньому центральну перешкоду для виконання тих видів діяльності, які її цікавлять. Обсесивно-компульсивний перфекціоніст зацікавлений не тільки в результаті, але й у самій діяльності; акцент на досягненні у нього пов'язаний з цінністю цієї діяльності, а не з однією тільки нав'язливою потребою викликати захоплення» [1]. Зазначене робить перфекціонізм при обсесивно-компульсивній характерології менш травматичною рисою, ніж у попередніх випадках.

«Там, де «думання і роблення» стає рушійним психологічним мотивом людини і де спостерігається виражена диспропорція зі здатністю почувати, відчувати, інтуїтивно розуміти, слухати, грати, мріяти, отримувати задоволення від витворів мистецтва, а також з іншими видами діяльності, які меншою мірою керовані розумом чи слугують інструментом для чого-небудь, ми маємо справу з обсесивно-компульсивною структурою особистості» [11, с. 215]. У зв'язку з ригідністю психіки обсесивні люди характеризуються тим, що в складних ситуаціях їм важче, ніж іншим, робити вибір. У таких випадках вони можуть впадати у ступор. Комппульсивні ж, навпаки, з головою кидаються в діяльність, часто попередньо не обдумуючи її наслідків. Обом типам притаманне прагнення жорсткого контролю всіх сфер свого життя. Згідно з Н. Пезешкіаном, вони характеризуються вторинною організацією особистості, у яких домінують такі здібності, як пунктуальність, ощадливість, акуратність тощо. Первинні здібності (похідні від базової здатності до любові, такі як прийняття, контактність, цілісність) і їх вільний прояв пригнічуються [10]. Цьому типу характеру також притаманний перфекціонізм, невроз нав'язливих станів, стурбованість деталями, дотримання порядку, нерішучість тощо. Перфекціонізм у обсесивно-компульсивній характерології має процесуальний характер, пов'язаний з надмірною стурбованістю деталями.

Сприятливим ґрунтом для формування обсесивності та компульсивності є завищені вимоги батьків до поведінки дітей. Додатковим фактором тут виступають повторювані



ситуації, коли дитині дається завдання, але відсутні чіткі критерії його виконання. Часто батьки обсесивно-компульсивних осіб намагалися їх надмірно контролювати в дитинстві, обмежувати та спрямовувати в «потрібне» русло. Їхній контроль був побудований на висловлюваннях, які провокували почуття провини або сорому. Перше стосувалося сімей, яким були притаманні високі моральні ідеали та прагнення, щоб дитина повністю їм відповідала («тиснули на совість»). Друге ж більш характерне для сучасного західного світу, полягає у висловлюваннях типу: «Що про тебе подумують люди?», «Як тобі не соромно?» тощо. Таким чином формувалася ідеалізований образ Я, що стимулював виникнення перфекціонізму. Втім, з огляду на недоступність засобів його досягнення особистість ставала приреченою на їх постійний пошук, який втілювався чи то в обсесивних, чи то в компульсивних реакціях.

Проте, крім жорсткого контролю, можуть існувати й інші, протилежні умови розвитку обсесивності та компульсивності. З цього приводу Н. Мак-Вільямс наголошувала, що «деякі діти отримують в сім'ї так мало уявлень про чистоту і бувають настільки запущені дорослими, котрі не звертають на них уваги, що, ставлячи за мету самовиховання та розвиток власними силами, вони починають керуватися ідеалізованими критеріями поведінки і почування, що черпаються з культури за межами дому» [8, с. 371].

Клієнти з обсесивно-компульсивною характерологією справляють враження свідомих, орієнтованих на роботу над собою. Проте вони використовують механізми раціоналізації, інтелектуалізації тощо для опису власних емоцій. Тому у відповідь на запитання: «Що ти відчуваєш?» часто можна почути: «Я думаю, що...» За такими реакціями стоять підсвідоме бажання приховати свої справжні почуття, слабовиражена здатність їх висловлювати. При контрперенесенні з подібними клієнтами психотерапевт часто відчуває нудьгу, нетерпіння, бажання зробити щось таке, що б актуалізувало вияв емоцій клієнтом. Крім того, може існувати прагнення підказати йому, підштовхнути до рішення, чого робити категорично не можна, адже саме так вони зустрілися зі своєю характерологією. Не варто також вступати з клієнтом в інтелектуалізацію – це вони чудово вміють робити в буденному житті. Потрібно звертати особливу увагу на емоції, почуття, а також давати можливість клієнту зустрітися з задоволенням від завершеної справи, перестати все контролювати. Це сприятиме виробленню нового досвіду функціонування особистості та корекції її схильності до перфекціонізму.

Висновки. Описуючи перфекціонізм, дослідники цього феномену виділяють його як позитивні, так і негативні ознаки. Втім, якщо не вдаватися до позитивної реінтерпретації, то наявність перших, на відміну від останніх, виглядає досить суперечливою. Так, намагання зробити перфекціонізм інструментом в руках самоактуалізованої особистості призводить до підміни понять: перфекціонізм наділяється рисами самоактуалізації. Насправді ж те, що вчені називають «нормальним» перфекціонізмом, виглядає як старанність, ретельність, цілеспрямованість, наполегливість, відкритість до нового досвіду, гнучкість, що не передбачає невротичної фіксації на результаті або на процесі досягнення мети – здебільшого, успіху в сфері міжособистісного спілкування чи професійної діяльності. Така фіксація часто позбавлена ціннісного підґрунтя і позначена послідовною ідеалізацією та знеціненням – механізмами психологічного захисту, притаманними нарцисичній характерології. Саме в межах цієї, а також депресивної та обсесивно-компульсивної характерологій функціонує перфекціонізм. У першому випадку особистість схильна ідеалізувати та знецінювати власне реальне Я та Я інших людей за відсутності внутрішньої самоідентифікації. У другому – знецінювати власне Я на фоні зіставлення його з ідеалізованим Я-образом, не приймаючи свою недосконалість. У третьому – жорстко контролювати всі сфери свого життя з метою недопущення у ньому «помилки». Кожна з цих характерологій має свої особливості формування і розвитку, а також потребує розставлення відповідних акцентів у психотерапевтичній роботі.

Отже, перфекціонізм являє собою складний багатовимірний феномен, що потребує додаткового емпіричного вивчення та теоретичного аналізу з метою уточнення його впливу на особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаранян Н. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–49.
2. Грачева И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. Грачева // Психологическое исследование личности : сб. работ молодых ученых / отв. ред. Е.А. Чудина. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 16–36.
3. Гуляс І. Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / І. Гуляс // Психологія особистості. – 2012. – № 1. – С. 40–49.

4. Завада Т. Особливості взаємозв'язку перфекціонізму та самоактуалізації особистості / Т. Завада // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. – 2014. – Вип. 2. – С. 31–34.
5. Карпенко Є. Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації монографія / Є. Карпенко. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2013. – 272 с.
6. Карпенко Є. Ціннісно-цільові моделі переживання онтологічного почуття щастя / Є. Карпенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – Вип. 103. – Т. 1. – Чернігів : Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2012. – С. 142–146.
7. Лоза О. Перфекціонізм як теоретична та практична проблема професіоналізації державного службовця / О. Лоза // Збірник наукових праць «Публічне адміністрування : теорія та практика». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dbuara.dp.ua/zbirnik/2011-02%286%29/11lovpds.pdf>.
8. Мак-Вільямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вільямс. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 480 с.
9. Павлова В. Перфекціонізм як психологічний феномен / В. Павлова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 242–246.
10. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – пер. с нем. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
11. Таланов В. Справочник практического психолога / В. Таланов, И.Г. Малкина-Пых. – СПб. : Сова ; М. : ЭКСМО, 2003. – 928 с.
12. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни // Собрание сочинений в трех томах. – М. : Смысл, 1997. – Т.3. – С. 18–209.
13. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
14. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности: Психология нарциссических расстройств личности ; пер. с англ. В. Мершавки / Н. Шварц-Салант. – М. : Независимая фирма «Класс», 2007. – 296 с.
15. Parker W.D. Perfectionism and the gifted / W.D.Parker, K.K.Adkins // Roepel Review. – 1985. – V.17(3). – P. 173–176.
16. Slaney R. A programmatic approach to measuring perfectionism : the almost perfect scales / R. Slaney, K. Rice, J. Ashby // Perfectionism: Theory, research and treatment. – Washington : Amer. Psychol. Assoc., 2002. – P. 63–89.



УДК 159.938.3:378

ЗАЛЕЖНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВІД ЇЇ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ

Каткова Т.А., старший викладач
кафедри психології

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

Варіна Г.Б., старший викладач
кафедри психології

*Мелітопольський державний педагогічний
Університет імені Богдана Хмельницького*

У статті проаналізовано вплив індивідуально-психологічних властивостей на професійну активність. Створено моделі ділової людини, орієнтованої на успіх. Проведено дослідження індивідуально-особистісних якостей, що впливають на професійну активність суб'єкта діяльності.

Ключові слова: активність, діяльність, ергічність, мотиви професійної діяльності, потреби, професійна активність, соціальна активність.

В статье проанализировано влияние индивидуально-психологических качеств на профессиональную активность. Созданы модели делового человека, ориентированного на успех. Проведено исследование индивидуально-личностных качеств, влияющих на профессиональную активность субъекта деятельности.

Ключевые слова: активность, деятельность, эргичность, мотивы профессиональной деятельности, потребности, профессиональная активность, социальная активность.

Katkova T.A., Varina G.B. PROFESSIONAL ACTIVITY DEPENDENCE PERSONALITY FROM INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL QUALITIES

The article analyzes the influence of individual psychological properties of the professional activity. The model business person oriented success. A study of individual personality traits that affect the subject of professional activity.

Key words: activity, activities, erhichnist, activity of professional motives, needs, professional activity, social activity.

Постановка проблеми. Виникнення нових груп ринкових професій в умовах переходу нашого суспільства до ринкової економіки зумовлює особливі вимоги до рис та якостей суб'єкта діяльності. Як засвідчує практика, досягнення успіху в професійній та підприємницькій діяльності вимагає від індивіда широкого переліку особистісних рис. Актуальним є дослідження індивідуально-особистісних якостей суб'єкта діяльності, які сприяють успішності в професійній і підприємницькій діяльності.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. Теоретичною основою нашої роботи були дослідження психологів П.К. Анохіна, Л.І. Божович, А.В. Карпова, Є.О. Клімова, А.І. Крупнова, О.М. Леонтьєва, В.С. Мерліна, В.М. Мясичева, Б.І. Міхова, В.С. Мухіної, В.Д. Небиліцина, В.М. Русалова, Л.М. Собчик та ін. [4; 5; 7; 8; 11; 10; 12; 15; 16]

Проблематика роботи. Взаємозв'язок між індивідуально-психологічними властивостями особистості та її професійною ак-

тивністю проявляється в тому, що суб'єкти діяльності з інтернальним локусом контролю, а також з високим рівнем соціальної ергічності можуть бути більш професійно активними, ніж суб'єкти діяльності з екстернальним локусом контролю. Серед особистісних передумов успішності в професійній діяльності одне з визначальних місць посідають риси, безпосередньо пов'язані з активністю суб'єкта, його діловою ергічністю. Предметна ергічність характеризує рівень потреби людини в освоєнні предметного світу, жагу діяльності, прагнення до розумової та фізичної праці, ступінь залучення. Тому в нашому дослідженні багато уваги приділено дослідженню «активності». Рішення багатьох практичних завдань стає неможливим без опори на фундаментальні психологічні знання. У сучасному науковому знанні існують деякі дослідження, у яких з різних позицій розглядається сутність активності, підприємництва та індивідуально-психологічних передумов успішності в різних сферах ділової активності.

Основна мета роботи полягає у виявленні індивідуально-психологічних властивостей, які сприяють професійній і діловій активності суб'єкта діяльності. Відповідно до мети пріоритетними завданнями дослідження ми визначили такі:

- визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми сутності, структури активності;
- розглянути індивідуально-психологічні передумови професійної та ділової активності;
- визначити модель ділової людини, орієнтованої на успіх;
- провести діагностику з метою виявлення індивідуально-особистісних якостей, що впливають на професійну активність суб'єкта діяльності;
- проаналізувати вплив рівня суб'єктивного контролю на професійну активність.

Виклад основного матеріалу. З проблемою активності ми зустрічаємося в процесі вивчення різних явищ дійсності. Існують загальні ознаки, які складають основу цього поняття. Але широке коло застосування поняття активності та недостатня його визначеність приводять до різних його тлумачень.

По-перше, активність іноді розглядається як діяльність, життєдіяльність і взаємодія взагалі [13]. На погляд А.І. Крупнова, суміш понять активності, діяльності та життєдіяльності не виправдана. При такому розумінні активності вона втрачає свій особистий смисл. Більш правильним є визначення активності як однієї з характеристик дії чи взаємодії, якісної та кількісної міри діяльності.

Друга тенденція в тлумаченні активності зводиться до роздивляння її чи як внутрішньої здібності об'єкта до взаємодії, чи як сукупності властивостей, які проявляються у взаємодії з іншими об'єктами.

Якщо узагальнити усі визначення активності, то можна побачити, що вона, з одного боку, розуміється як міра діяльності, рівень протікання процесу та взаємодії взагалі, а з іншого – як потенційні можливості об'єкта до взаємодії.

Правомірно припустити, що активність людини виступає як у формі внутрішніх процесів взаємодії, так і у формі зовнішніх їх проявів. Іншими словами, вона може бути охарактеризована, з одного боку, як особлива здібність «в собі», а з іншого – як властивість, що проявляється в різних взаємовідносинах з дійсністю. Для повної та об'єктивної оцінки активності необхідне комплексне вивчення її проявів у різних сферах поведінки та діяльності людини, специфіки рушійних сил.

Важливим моментом у розумінні активності є уявлення про її джерело, тобто початкову ініціативу в реальній взаємодії об'єктів. Так, В.І. Кремянський характеризує активність як сукупність змін і дій об'єкта, підкреслює, що вона детермінується головним чином самим об'єктом і залежить від його внутрішніх суперечок, що опосередковують вплив зовні [6, с. 6].

Таким чином, якщо об'єднати найбільш загальні та суттєві ознаки поняття «активність», то воно включає в себе:

- по-перше, кількісну та якісну характеристику рівня інтенсивності протікання процесу чи будь-якої взаємодії;
- по-друге, кількісну та якісну характеристику потенційних можливостей об'єкту до взаємодії;
- по-третє, уявлення про джерело будь-якого процесу чи взаємодії, яке виходить головним чином із внутрішніх протиріч самого об'єкту, опосередкованих впливом зовні [14].

С.Ю. Головін так визначає активність: «У психології активність виступає в співвіднесенні з діяльністю, є динамічною умовою її становлення та видозміни як властивість її особового руху. Її характеризують:

- великою мірою – обумовленість справлених дій специфікою внутрішніх станів суб'єкта в момент дії, на відміну від реактивності, коли дії обумовлені попередньою ситуацією;
- довільність – обумовленість метою суб'єкта, на відміну від поведінки польової;
- надситуативність – вихід за обмеження похідних цілей, на відміну від пристосованості як обмеження дій вузькими рамками заданого;
- значна стійкість діяльності щодо прийнятої мети – на відміну від пасивного уподібнення предметам, з якими доведеться зустрітися суб'єкту при здійсненні діяльності».

Особистість формується в процесі активної взаємодії з навколишнім світом. Активність забезпечує і пристосування до навколишнього середовища, але її зміна стимулює участь особистості в житті, у діяльності.

Щодо питання про джерела активності особистості, то в психології існували різні точки зору.

Вперше питання про активність особистості було поставлене австрійським психіатром З. Фрейдом. Основні положення цієї теорії зводяться до наступного: джерелом активності людини є інстинктивні спонукання, що дані їй від народження та передаються у спадщину. Це світ інстинк-



тів, біологічних і фізіологічних пробуджень, потягів, несвідомих імпульсів, природа яких, за Фрейдом, невідома та непізнана. В основі його теорії лежить біологічне начало в людині та відрив психіки від діяльності. Важливим у теорії Фрейда можна вважати його звернення до сфери підсвідомого у психіці людини [3].

Неофрейдисти, відходячи від основних постулатів Фрейда про несвідоме, пішли по лінії зменшення ролі сексуальних потягів у роз'ясненні психіки людини й у пошуках нових рушійних сил людської поведінки. Неофрейдизм виходить з признання вирішальної ролі середовища, тим самим замість біологічних ними висувалися механізми соціального порядку. Але несвідоме лише наповнювалося новим змістом: місце нереалізованих сексуальних потягів зайняли прагнення до влади внаслідок почуття неповноцінності, колективне несвідоме, що виражалося в релігійній символіці, мистецтві та передавалося у спадок, неможливість досягти гармонії з соціальною структурою суспільства і викликане цим почуття самотності та інші психоаналітичні механізми відторгнення особистості від суспільства, ворожого, згідно з неофрейдизмом, докорінним тенденціям розвитку особистості [2].

Розглядаючи проблему активності особистості, вітчизняна психологія спирається на ідею активного характеру відбитку, походження свідомості з трудової діяльності, його керівної ролі в поведінці та діяльності людини.

Джерелом активності особистості, з точки зору вітчизняної психології, є потреби (несхідна форма активності живих істот, яка організує та спрямовує пізнавальні процеси, поведінку, уявлення) [3, с. 422; 4].

Потреби – це основна рушійна сила в розвитку людини, що виступає джерелом її (людини) активності, бо процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність. Завдяки потребам життя набуває цілеспрямованості. Усвідомлюючи мету суб'єктивно як потребу, людина впевнюється, що задоволення останньої можливе лише через досягнення мети. Це дозволяє їй знайти можливість оволодіння метою як об'єктом.

За походженням потреби поділяють на культурні та природні. Існують такі види потреб, як матеріальні, духовні та соціальні. Потреби виражаються в мотивах, потягах, бажаннях, які спонукають людину до діяльності та стають формою прояву потреби. Тому виховання потреб – одне з центральних завдань формування особистості [9].

Оцінюючи готовність особистості до діяльності, необхідно виявити особливості мотивації. Мотивація посідає одне з головних місць у структурі особистості та використовується для роз'яснення рушійних сил поведінки, діяльності. У вітчизняних роботах мотив розуміється і як усвідомлена потреба, і як предмет потреби, і ототожнюється з потребою. Але детальний аналіз теоретичних проблем психології мотивації не входить в завдання даної роботи. Ми будемо виходити з того загального підходу до розуміння мотиву як психічного утворення, який закладено у визначенні мотиву як предмета потреби, що спонукає та спрямовує на себе діяльність [1; 8].

Під мотивами В.І. Ковальов розуміє усвідомлення спонукань поведінки та діяльності, які є властивістю особистості та виникають при вищій формі відображення потреб. Під мотивацією він розуміє сукупність мотивів поведінки та діяльності. Важливіша сторона особистості, яка включає систему мотивів (мотивацію) у її ієрархії, розуміється як мотиваційна сфера особистості.

Дослідження В.І. Ковальова показали, що для стійкої високоефективної діяльності необхідні: по-перше, розвинутий зміст мотивів цієї діяльності, які забезпечують позитивне ставлення до неї; по-друге, достатня сила мотивів; по-третє, стійкість мотивації; по-четверте, визначена структура мотивації; по-п'яте, визначена ієрархія мотивів.

Мотиваційна сфера часто залежить від інтелектуальної сфери, за участю якої мотиваційна сфера формується та розвивається. Емоційна сфера має великий вплив на виникнення та проявлення мотивації з динамічної й енергетичної сторін. Вольова сфера має великий вплив на стійкість мотиваційної сфери.

Особливу актуальність набувають дослідження мотивів професійної діяльності. Одним зі шляхів вирішення цього важливого завдання в процесі дослідження мотивації є розробка та впровадження відбору, особливо у вищі навчальні заклади, залежно від мотиваційних особливостей особистості.

Присутність стійкої професійної мотивації та її цілеспрямоване формування, закріплення в процесі навчання у вищому навчальному закладі значною мірою визначають наступну успішність у професійній діяльності, ставлення до роботи.

В.С. Мухіна виділяє три види активності здорового індивіда: фізична, психічна та соціальна.

Т.Н. Мальковська вслід за багатьма іншими авторами розділяє такі положення про сутність соціальної активності:

1. Соціальна активність – це стійка властивість особистості, яка залежить від її місця в соціальній структурі та соціальної ролі, що виконується.

2. Соціальна активність виступає як спонукач, рушійна сила соціальної діяльності особистості.

3. Діяльність, яка зумовлена соціальною активністю, має характер самодіяльності – творчої, ініціативної, свідомо підсиленої [9; 10].

Для дослідження професійної активності та рівня суб'єктивного контролю було обрано 30 досліджуваних різних професій віком від 18 до 47 років (мешканців міста Мелітополя), яких поділили на три групи.

До першої групи були віднесені активні підприємці, які започаткували власну справу за своєю спеціальністю понад чотири роки тому. Також до цієї групи було віднесено керівників і людей, що займають високе положення на державних підприємствах. Вік цих досліджуваних становив від 38 до 47 років. Це 12 чоловік, двоє з яких юристи, один – психолог, двоє – модельєри, двоє – водії, двоє – лікарі, двоє – косметологи, один – фармацевт. Умовно цю групу назвали «Організатори».

До другої групи були віднесені підприємці, що працюють не більше одного року, а також наймані працівники на держпідприємствах, які планують розпочати власну справу в майбутньому чи досягти кар'єрного росту на своєму місці роботи. Вік цих досліджуваних – від 18 до 29 років. Це 9 чоловік, двоє з яких – лікарі, двоє – технологи на заводі, двоє – швачки, двоє обрали моряцький труд, один – викладач у ВНЗ. Умовно цю групу було названо «Провідні спеціалісти».

До третьої групи віднесені наймані працівники, що не задоволені умовами своєї праці, але вважають неможливими зміни становища. Дослідні цієї категорії працюють робітниками на держпідприємствах або найманцями у підприємств. Це 9 чоловік, що мають професії бібліотекаря, диспетчера, водія, токаря, секретаря, вчителя молодших класів, слюсаря, медсестри та лікаря. Умовно цю групу було названо «Рядові». При виборі методик виходили з основних принципів, що висуваються до них у психодіагностиці, тобто валідності та надійності.

Зроблений огляд теоретичних поглядів на проблему активності суб'єкту діяльності надав можливість визначити, що ця проблема знаходиться на стадії вивчення та не вичерпується в наш час.

Метою роботи було виявлення індивідуально-психологічних властивостей, що сприяють професійній і діловій активності. Для вирішення поставлених завдань було вивчено індивідуально-особистісні та професійно важливі якості суб'єктів діяльності різних статусних груп за допомогою методів спостереження, бесіди, експертних оцінок, методик «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, «ОСТ» В.М. Русалова, індивідуально-типологічного опитувальника Л.М. Собчик, тесту «Ділові ситуації» Н.Г. Хитрової.

Накопичений у психологічній теорії та практиці досвід та результати експериментального дослідження дозволяють зробити такі висновки.

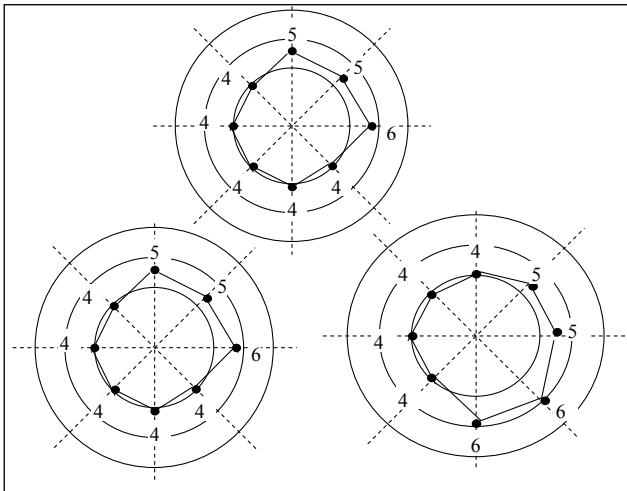
Суттєвою умовою успіху в професійній діяльності є внутрішньопсихологічна характеристика особистості, пов'язана з рівнем суб'єктивного контролю. Дані нашого дослідження підтвердили цю точку зору. З'ясувалося, що успішність реалізації підприємницької діяльності поєднується з досить високою загальною інтернальністю. Тому зростання інтернальності створює передумови для побудови прогнозів реальної успішності та є суттєвою частиною в описі вимог до психологічного профілю ділової людини.

У результаті експериментального дослідження був виявлений прямий зв'язок між інтернальністю та ергічністю, соціальною ергічністю та пластичністю та зворотній зв'язок з емоційністю.

Понад 90% активних підприємців мають високий рівень загальної інтернальності, що підтверджує нашу гіпотезу. Також важливо відзначити, що всі організатори відрізняються високим рівнем інтернальності в області виробничих відносин, навіть ті, хто працює на держпідприємствах.

За методикою ІТО виявлено, що серед «організаторів» найбільша кількість гармонійних особистостей у порівнянні з іншими статусними групами, 60% з них мають акцентуації за типом «лідерство», «комунікативність», «компромісність», «неконформність». Серед «рядових» переважні типи акцентуації – це «індивідуалізм», «конфліктність», «залежність», «конформність». Також серед них виявлені неврастенічні варіанти особистості.

Аналізуючи результати дослідження за методикою ІТО, можна виявити деяку тенденцію щодо типів особистості, типів реагування, що базуються на властивостях нервової системи у суб'єктів діяльності різних статусних груп. Відзначено, що більшість організаторів, як їх було умовно названо, мають такі графічні схеми:



Опитувальник В.М. Русалова допоміг виявити, що «організатори» у порівнянні з двома іншими групами досліджуваних мають більш високий рівень потреби в засвоєнні предметного світу, прагнуть до лідерства, спілкування, до різноманітних форм предметної діяльності, готові до різноманітних форм спілкування. Також усі «організатори» мають нижче середнього рівень емоційності, що робить їх не дуже чутливіми до невдач у професійній діяльності.

За допомогою тесту Н.Г. Хитрової «Ділові ситуації» було виявлено, що керівники-організатори насамперед використовують у своїй управлінській діяльності комплекс реакцій вирішального типу (у середньому 47,5%), друге місце посідає комплекс реакцій самозахистного типу (у середньому 37,5%), останнє – комплекс реакцій перешкодно-домінантного типу (зустрічається лише в 15% випадків). Досліджувані інших статусних груп мають трохи вищі оцінки за шкалою ED (комплекс реакцій самозахистного типу) у порівнянні з оцінками організаторів, тобто 39,4% («рядові») та 38,9% («провідні»). Таким чином, організатори мають найбільшу націленість на вирішення ситуації, ніж представники інших статусних груп.

Висновки. У роботі визначено модель ділової людини, орієнтованої на успіх. Проведена діагностика індивідуально-психологічних властивостей, що сприяють професійній і діловій активності. Розроблено систему рекомендацій щодо саморозвитку ділової активності. Дослідження має наукове та практичне значення: його дані з визначення значущих особистісних структур

діяльності можуть бути використані в системі професійного відбору осіб, професійна діяльність яких передбачатиме тісні комунікативні взаємодії, здійснення професійних функцій управлінського спрямування.

Перспективи подальших досліджень в даній області. Результати дослідження можуть бути використані в психології праці, системі професійного відбору осіб, професійна діяльність яких передбачатиме здійснення професійних функцій управлінського спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалёв А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалёв, В.В. Столин. – М. : Педагогика, 1987. – 303 с.
2. Вагнин И.О. Думай и побеждай: практическая психология / И.О. Вагнин. – М. : Педагогика, 2000. – 272 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
4. Карпов В.А. Психология принятия решения в профессорской деятельности / В.А. Карпов. – Ярославль, 2006. – 164 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Воронеж, 1996. – 400 с.
6. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности / А.И. Крупнов. – СПб., 1993. – 72 с.
7. Крупнов А.И. Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека / А.И. Крупнов // Сб. науч. тр. – Свердловск : ГПИ, 1995. – 113 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1985. – 304 с.
9. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / В.С. Мухина. – М., 2006. – 116 с.
10. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе / В.С. Мухина. – М., 2001. – 170 с.
11. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В.С. Мерлин. – Пермь, 2000. – 107 с.
12. Небылицын В.Д. Проблемы психологии индивидуальности / В.Д. Небылицын. – М., 2000. – 688 с.
13. Пачковський Ю.Ф. Соціопсихологія підприємницької діяльності і поведінки / Ю.Ф. Пачковський. – Львів, 2000. – 272 с.
14. Романовський О.Г. Проблеми формування особистості лідера / О.Г. Романовський. – Харків, 2000. – 193 с.
15. Русалов В.М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека / В.М. Русалов // Психологический журнал. – 1989. №1. – С. 10–21.
16. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности // Л.Н. Собчик. – М. : Инс-т прикл. психол., 1998. – 512 с.

УДК 316.6:66

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ДІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Коваль К.І., старший викладач
кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського

Стаття є теоретичним і емпіричним дослідженням системи професійно-рольових дій студентів-психологів. У роботі уточнено зміст поняття «професійно-рольові дії» особистості, описано та систематизовано методологічно значущі підходи у визначенні рольової структури діяльності психолога. Проведено емпіричне дослідження зовнішніх і внутрішніх показників професійно-рольових дій студентів-психологів.

Ключові слова: професійно-рольова діяльність, специфіка професійних ролей, компоненти професійно-рольових дій психологів.

Статья посвящена изучению особенностей профессионально-ролевых действий студентов-психологов в процессе их обучения. В работе представлен теоретико-методологический анализ современных подходов к изучению профессионально-ролевой деятельности психолога. Представлены результаты эмпирического исследования системы профессионально-ролевых действий и широкого спектра ролевых характеристик личности будущего психолога.

Ключевые слова: профессионально-ролевая деятельность, профессионально-ролевые действия, специфика профессиональных ролей психолога, компоненты профессионально-ролевых действий студентов-психологов.

Koval K.I. MODERN TRENDS IN RESEARCH PROFESSIONAL OF ACTION ROLES STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

The article studies the features of professional-action role psychology students during their training. This article presents a theoretical and methodological analysis of current approaches to the study of the role of professional work of the psychologist. The results of empirical studies of professional-action role-playing and a wide range of role-playing characteristics of a future psychologist.

Key words: vocational roles of psychologist activities, vocational role of action, specific professional roles of a psychologist, components of professional action role-psychology students.

Постановка проблеми. У наші часи, коли країна орієнтується на інноваційний шлях розвитку, втілення багатьох прогресивних ідей, пов'язаних з модернізацією життєдіяльності кожної людини, багато в чому залежить від своєчасної психологічної підтримки і допомоги. У зв'язку з цим якісно змінюється система вимог, що пред'являються державою та суспільством до особистості та професіоналізму практичних психологів. Тому сучасний психолог повинен постійно розвиватися, мати активну життєву позицію, бути творчим, гнучким і мобільним фахівцем і володіти широким набором (репертуаром) ефективних професійно-рольових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічно значущими підходами у визначенні рольової структури діяльності є позиції, які представлені в загальній теорії діяльності (К. О. Абульханова-Славська, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін.), а також наявні уявлення про рольові функції та дії особистості у професійній діяльності (П.П. Горностай, О.М. Іванова, В.О. Якунін та ін.).

Узагальнюючи дослідження цих авторів, можна відзначити, що найчастіше під професійно-ролевими діями ними розуміються відносно закінчені елементи діяльності, що відповідають заданій професійній ролі, спрямовані на досягнення проміжних цілей і підпорядковані загальному мотиву [1, 5].

Подальший теоретичний аналіз доступних нам науково-емпіричних досліджень дозволив визначити окремі тенденції у вивченні питання про рольові функції та дії майбутніх психологів. Найбільш системно ці дані представлені в роботах О. Ф. Бондаренко [2], Т. М. Буякас [3], О. М. Іванової [5], В. Г. Панка [7], Д. Бартрама та Р.Р. Ро [8].

Узагальнення результатів вищенаведених науково-практичних робіт дозволило відзначити декілька актуальних напрямів: виявляються умови професійного становлення особистості майбутнього психолога (О.Ф. Бондаренко, Т.М. Буякас та ін.), описується психологічна готовність психолога до професійної діяльності (Л.О. Кандибович, В.Г. Панок та ін.); здійснюється системний аналіз діяльності психолога (О.М. Іванова, Д. Бартрам та Р.Р. Ро).



Виклад основного матеріалу дослідження. Зупинимось детальніше на результатах, отриманих у цих роботах, які дають непряму інформацію про професійно-рольові дії студентів-психологів.

Так, в роботах О. М. Іванової описується використання системного аналізу діяльності професіонала-психолога за допомогою розробленого нею методу «аналітичної професіограми» [5]. Відзначимо, що запропонований автором метод «аналітичної професіограми психолога» може бути теоретико-методологічною основою для організації емпіричного дослідження готовності студента-психолога до конкретних професійно-рольових дій і діяльності, оскільки цей метод містить і основні характеристики трудового процесу психолога (об'єкта праці), і основні ознаки суб'єкта праці, професійно-рольові можливості, що розкривають його, відбивають професійно-важливі якості, а також мотиваційний і емоційний стан психолога.

Зупинимось коротко також на характеристиці професійних функцій і завдань психолога (див. табл. 1), які, на думку Т. М. Буякас [3] можна називати також і ролеви-ми функціями:

- науково-дослідна функція (участь у роботі наукової групи, планування й організація досліджень, робота з літературою, розробка і вдосконалення кількісних методів дослідження);

- експертно-діагностична функція (збір феноменологічних даних, висування теоретичних конструктів і гіпотез, вибір методів і методик, проведення обстеження, постановка діагнозу, видача зворотного зв'язку, рекомендацій, прогнозів);

- експериментальна функція (планування експерименту, визначення змінних, висування та перевірка гіпотез, уточнення умов, протоколювання, обробка даних, інтерпретація результатів і написання звіту);

- психопрофілактична функція (організувати, рекомендувати, радити, враховувати, розробляти);

- психотерапевтична функція (встановлення терапевтичного альянсу, аналіз запиту, робота з проблемами, аналіз причин, здійснення терапевтичної інтервенції, оцінка ефективності);

- психокорекційна та реабілітаційна функції (організувати, проводити, брати участь, розробляти, враховувати, оцінювати);

- консультативна функція (встановлення контакту, аналіз запиту, робота з проблемами, організація психологічної інтервенції, надання емоційної підтримки);

- лекційно-просвітницька функція, функція активного навчання (проведення різних

навчальних занять, читання лекцій, підбір засобів і методів навчання, підготовка занять, їх аналіз, проведення бесід, соціально-психологічних тренінгів, рольових ігор);

- профорієнтація та профконсультаційна функція (бесіда, читання лекцій, проектування професійної діяльності, розробка професіограми, проведення профотбору) [3].

Подальший аналіз професійних функцій і дій (див. табл. 1), що відображають специфіку ролевої діяльності психолога, припускає розгляд нормативних вимог, досить повно представлених в оглядових роботах Д. Бартрама та Р.Р. Ро [8] та ін.

Так, за даними цих дослідників, готовність психолога до професійної діяльності в багатьох країнах зображується в основному у категоріях професійних ролей і вимог до їх виконання:

- 1) ролі (Roles) – основні види діяльності психолога;

- 2) обов'язки або функції (Responsibilities) – специфічні види діяльності психологів всередині кожної ролі;

- 3) предметні області (Content areas) – області теоретичного знання, які використовуються психологами в рамках практики;

- 4) спеціалізовані знання (Knowledge Statements) – знання, які дають можливість ефективно виконувати обов'язки [8].

За інформацією, представленою Д. Бартрамом та Р.Р. Ро [8], під час розробки професійних стандартів у Великобританії використовується така схема аналізу діяльності психолога:

- визначення ключових (основних) результатів діяльності психолога. З результатів діяльності витікають професійні функції, для виконання яких потрібні певні знання, навички та компетенції.

- аналіз функцій психолога за допомогою функціонального аналізу. Функціональний аналіз є технікою, за допомогою якої створюються стандарти. Формулювання (визначення) функцій створюються на основі відповідей на питання про ключові результати діяльності, наприклад: «Що, необхідно зробити, щоб цей результат був досягнутий?».

Аналогічну структуру має професійний стандарт "EuroPsy", розроблений для психологів країн європейської спільноти. Виділені шість ключових професійних ролей психолога (outputs), для виконання яких психолог повинен мати двадцять первинних компетенцій (inputs).

Узагальнення даних, представлених у рамках системного аналізу професійної діяльності психолога [3, 5, 7] та нормативних вимог (стандартів) до неї [2, 8], дозволило

виявити набір (репертуар) професійно-рольових дій необхідних для майбутніх психологів.

До них передусім були віднесені: зовнішні професійно-рольові дії (діагностую, консультую, психокоректую і реабілітую, рекомендую та ін.); внутрішні професійно-рольові дії (провідник – веду, показую шляхи рішення; учитель – навчаю, являюсь прикладом; аналітик – досліджую; друг – допомагаю, підтримую; фасилітатор – регулюю, але не впливаю; комунікатор – будую спілкування).

Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити подальшу мету нашого дослідження і здійснити емпіричну перевірку виявлених нами компонентів професійно-рольових дій у студентів-психологів. У нашому дослідженні взяли участь 63 студентів-психологів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, що навчаються на п'ятому курсі (спеціалісти), та 30 магістрів-психологів. Для вирішення завдання виявлення репертуару життєвих ролей і

ролевої компетентності використовувалися методики «Опитувальник ролевої компетентності» і «Репертуар життєвих ролей особистості» П.П. Горностая [4].

З метою визначення конкретних професійно-рольових дій студентів-психологів застосовувалася розроблена нами методика «Експертна оцінка та самооцінка готовності до виконання професійних ролей» [6].

Систематизація та узагальнення отриманих емпіричних даних здійснювалися за допомогою кількісного аналізу, що дозволило вивчити характер взаємозв'язків між показниками (кореляційний аналіз), що вивчалися. Обчислення робилися за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки SPSS 13.0 (Extraction Method : Unweighted Least Squares). Результати представлені в таблицях 2–3.

Результати, наведені в таблиці 2, свідчать про наявність наступних взаємозв'язків:

– більшість зовнішніх професійно-рольових дій (РД1, РД2, РД3, РД5, РД6, РД7, РД8, РД9, РД10) отримали значущі позитивні зв'язки на 1% і 5% рівні з показником

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз теоретичних уявлень
про рольові функції і дії професійного психолога**

Рольові функції за Т. М. Буякас	Ключові ролі та вимоги до них за Д. Бартрамом та Р.Р. Ро	Ключові професійні ролі психолога за професійним стандартом «EuroPsy»
Науково-дослідна функція	Встановлювати і розвивати системи для професійних стандартів у прикладній психології	Роль, яка пов'язана з описом цілі психологічної допомоги. Взаємодія з клієнтом для визначення цілі, яка повинна бути досягнутою в процесі надання послуги
Експертно-діагностична функція	Вносити вклад у розвиток професійних стандартів прикладної психології	Роль, яка пов'язана з оцінкою проблеми (діагноз / виведення суджень). Створення характеристик особистості, груп, організації та ситуацій з використанням належних методів.
Експериментальна функція	Сприяти безперервному розвитку себе як професіонала у прикладній психології	Роль, яка пов'язана з розвитком або створенням продуктів і послуг на основі психологічної теорії і методів, які використовують психологи та їх клієнти.
Психопрофілактична функція	Професійна і етична реакція на непередбачені контексти та події	Роль, яка пов'язана з інтервенцією. Підготовка та проведення інтервенції, яка сприятиме досягненню цілей, використання результатів діагностики і розвитку.
Психотерапевтична функція	Розробляти, вдосконалювати етичних та професійних стандартів у прикладній психології	Роль, яка пов'язана з оцінкою проведеної інтервенції. Оцінка ефективності інтервенції згідно з планом інтервенції та досягнутими цілями
Психокорекційна, реабілітаційна, консультативна, профорієнтаційна функції		Роль, яка пов'язана з комунікацією. Забезпечення клієнтів інформацією таким чином, щоб клієнт міг зрозуміти, наскільки задоволені його потреби та виправдалися сподівання
Лекційно-просвітницька функція		



РГ (рольова гнучкість) і показником ОРК (загальний показник рольової компетентності);

– демонструють поодинокі позитивні значущі взаємозв'язки на $p < 0,05$ рівні між РД1 (проведення діагностики), РД3 (проведення тренінгу), РД13 (роль аналітика, досліджую) і показником ГРП (рольова глибина і рольове переживання).

Результати, представлені в таблиці 3, свідчать про наявність наступних взаємозв'язків:

– більшість зовнішніх професійно-рольових дій (РД1 – проведення діагностики, РД2 – проведення індивідуального консультування, РД3 – проведення тренінгу, РД5 – проведення корекційної роботи, РД7 – консультативна робота з дітьми, РД9 – консультативна робота з сімейною парою)

виявляють значущі позитивні зв'язки на 1% і 5% рівні з наступними життєвими ролями: «Виконавець», «Розумник», «Суддя», «Святий»;

– демонструють значущі негативні взаємозв'язки на $p < 0,01$ і $p < 0,05$ рівні з більшістю зовнішніх професійно-рольових дій (РД1, РД2, РД3, РД5, РД6, РД7, РД8, РД9, РД10) і життєвими ролями: «Посередник», «Спостерігач», «Ображений», «Страждалець», «Іпохондрик», «Критик», «Проповідник».

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведений теоретико-емпіричний аналіз рольової діяльності студентів-психологів дозволив зробити наступні висновки.

Професійно-рольова діяльність майбутнього психолога визначається двома основними компонентами: зовнішніми про-

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками рольової компетентності та професійно-ролевими діями

Пок-ки	Зовнішні рольові дії							Внутрішні ролі			
	Р1	Р2	Р3	Р5	Р8	Р9	Р10	Р11	Р12	Р13	Р16
РГ		554*	401	519*	485	510*	549*	549*	735*	469	707*
ГРП	298		311							306	
ОРК		524*	479	573*	446	488	534*	530*	698*	413	583*

Примітка: тут і в наступних таблицях: 1) нулі і коми не позначені; 2) позначка «*» – $p \leq 0,01$; без позначення – $p \leq 0,05$; 3) система скорочень професійно-рольових дій: РД1 – проведення діагностики, РД2 – проведення індивідуального консультування, РД3 – проведення тренінгу, РД5 – проведення корекційної роботи, РД8 – консультативна робота з дорослим, РД9 – консультативна робота з сімейною парою, РД10 – консультативна робота з групою, РД11 – провідник (веду, показую шляхи рішення); РД12 – учитель (навчаю, являюсь прикладом); РД13 – аналітик (досліджую); РД16 – комунікатор (будую спілкування); 4) система скорочень рольової компетентності: РГ – рольова гнучкість; ГРП – рольова глибина і рольове переживання; ОРК – загальний показник рольової компетентності.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу між зовнішніми професійно-рольовими діями і репертуаром життєвих ролей

Показники життєвих ролей	Зовнішні професійно-рольові дії									
	Р1	Р2	Р3	Р5	Р6	Р7	Р8	Р9	Р10	
Художник			330							331
Виконавець	410			560*	323	632*				
Посередник			-401						-320	-415
Святий			326				318	415	419	
Комік	-319						377	508*		
Спостерігач			-307							-346
Розумник	446	503*	459		502*					
Ображений	-757*	-550*		-491	-544*	-470	-520*	-423		
Страждалець	-557*	-598*	-470	-702*	-621*	-598*	-612*	-409	-527*	
Трудоголік				-324	-410	-472	-313			
Іпохондрик	-368	-548*		-601*	-605*	-795*	-460			
Критик	-422	-512*		-484	-5168	-454	-487	-413*	-319	
Цілитель				-595*		-393				
Суддя	464	490		521*	590*	586*	436	345		
Проповідник	-679*	-584*	-474	-685*	-604*	-582*	-600*	-384	-499	

фесійно-рольовими діями (діагностую, консультую, психокоректую, реабілітую, рекомендую тощо) та внутрішніми професійно-рольовими діями (провідник – веду, показую шляхи вирішення; учитель – навчаю, являюсь прикладом; аналітик – досліджую; комунікатор – будує спілкування).

Результати емпіричного дослідження демонструють наявність значущих позитивних і негативних взаємозв'язків між показниками рольової компетентності, широким спектром життєвих ролей і більшістю компонентними складовими професійно-рольових дій. Отримані результати дозволяють припустити, що вибір студентами-психологами певного спектру професійно-рольових дій пов'язаний з певним набором життєвих ролей (властивих кожному студенту) і зрілістю їх рольової компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.

2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–76.

3. Т.М. Буякас О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Буякас Т.М. // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 2000. – № 1. – С. 56–62.

4. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности [монография] / П.П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

5. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М. : 1989. – С. 78–85.

6. Коваль К.І. Результати апробації методики «Експертна оцінка та самооцінка готовності до виконання професійних ролей» у діяльності рекреаційних психологів / К.І. Коваль // Наука і освіта. – 2012. – № 10 CVXI – С. 112–116.

7. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота – 1998. – № 4. – С. 5–7.

8. Bartram D., Roe R. R. Definition and Assessment of Competences in the Context of European Diploma in Psychology // European Psychologist – 2005. – Vol. 10 (2). – P. 93–102.



УДК 159.923.2:[005.336.56:334.722]

АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ПОВТОРНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Козіна А.В., аспірант
кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У роботі розглянуто проблему повторного вибору професії в життєтворчому процесі людини. Досліджено зовнішні та внутрішні чинники мотивації повторного навчання. Висвітлено проблему самодетермінації в навчанні осіб, що повторно навчаються.

Ключові слова: *життєздійснення, самодетермінація, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація.*

В статье рассматривается проблема повторного выбора профессии в процессе жизнетворчества человека. Исследованы внешние и внутренние факторы мотивации повторного обучения. Проанализирована проблема самодетерминации в учебной деятельности людей, которые обучаются повторно.

Ключевые слова: *жизнетворчество, самодетерминация, внешняя мотивация и внутренняя мотивация.*

Kozina A.V. ANALYSIS OF MOTIVATION OF RECRUDESCENT STUDY IN THE CONTEXT OF LIFECREATING OF PERSON

In the paper overview the problem of recrudescent professional choice in the process of lifecreating. Investigated intrinsic and extrinsic factors of motivation of recrudescent study. Analyzed the problem of self-determination in learning.

Key words: *self-determination, lifecreating, intrinsic motivation and extrinsic motivation.*

Постановка проблеми. Протягом життя людина прагне знайти себе і своє місце у світі, перебуває в активному екзистенційному пошуку. Враховуючи власні можливості, інтереси, цінності та вподобання, особа шукає сферу, де найефективніше зможе реалізувати себе та свій потенціал, і для більшості це професія. Професійний вибір стає ядром життєвого самовизначення. Найважливішою справою життя стає визначення, вибір [1], тоді як вибір життєвого шляху включає вибір освіти, професії, особистісних пріоритетів, стилю життя в цілому [6]. І власне ці завдання, які хибно прийнято приписувати винятково молоді, стосуються різних вікових категорій. У дорослому та зрілому віці особливої цінності набувають праця та реалізація себе через працю [6], але в процесі життєздійснення можуть змінюватись цінності людини, пріоритети, відкриваються нові здібності, що позначається на можливості або неможливості реалізувати себе в певній професійній сфері, і постає новий вибір перед суб'єктом.

Метою дослідження є аналіз мотивації професійної перепідготовки та виявлення зовнішніх чинників мотивації повторного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рішення та дії, що обумовлюють життєві процеси людини (виконання соціальних ролей, інтелектуальний розвиток, набуття певного соціального статусу тощо),

деякі автори визначають як життєві задачі, а механізм їх вирішення – як життєздійснення [6]. Вираження власної особистості в процесі життєздійснення, вибір життєвих задач та шляхів їх вирішення, реалізація власних інтересів, потенціалу – це творіння власного життя, тобто життєтворення [5]. «Мистецтво жити не лише в тому, щоб враховувати свою індивідуальність, але й у тому, щоб співвідносити свої життєві цілі, плани та бажання зі своїми особливостями і в ході життя розкривати в собі нові якості, здібності» [1, с. 68].

Дослідити свою індивідуальність, формувати власну особистість, освідомити певні цінності людина може лише крізь певний досвід. «Кульмінаційними моментами в життєздійсненні особистості є прийняття вибору, тобто прийняття та реалізація рішення щодо кардинальних проблем власного життя» [4]. Отримавши певний професійний та особистий досвід, проаналізувавши власну індивідуальність, суб'єкт приймає рішення про зміну професії та починає втілювати його шляхом професійної перепідготовки.

У випадку, якщо рішення про повторне навчання ґрунтується на бажаннях, цінностях та інтересах людини, можемо стверджувати про внутрішню мотивацію суб'єкта до навчання, активність людини щодо цілей, галузей та відносин, які дозволятимуть або передбачатимуть задоволення її психологічних потреб – процес самодетермінації.

За теорією самодетермінації, основою здорового розвитку та функціонування особистості є задоволення специфічних базових потреб: компетенції, приналежності (до певної групи, класу тощо) та автономії [9].

Автономія – це, по суті, прототип самодетермінації: коли людина отримує можливість вибору, самостійність, у неї з'являється відчуття власної оригінальності, і це призводить до задоволення потреби автономії. А зовнішні впливи (такі, як обмеження або нагорода), навпаки, призводять до зниження внутрішньої мотивації.

Компетенція – це відчуття власної спроможності, самоефективності. Хоча зовнішнє заохочення веде до зниження внутрішньої мотивації, «відчуття компетенції» вимагає позитивного зворотного зв'язку. Людина має бути відповідальною за свою діяльність, щоб відчути себе компетентною, отже, позитивний зворотній зв'язок сприяє відчуттю компетенції та росту внутрішньої мотивації, тоді як негативний зворотній зв'язок призводить до відчуття некомпетентності та знижує внутрішню мотивацію.

Автономія – це обов'язкова умова внутрішньої мотивації, тоді як компетенція – умова для будь-якої мотивації [9].

Автономія та компетенція відіграють провідну роль у розвитку внутрішньої мотивації, приналежність – меншою мірою, але також важливий компонент. Потреба приналежності – це відчуття причетності себе до певної діяльності, групи осіб, галузі.

Будь-яка діяльність не може бути повністю внутрішньо або зовнішньо вмотивована, але в певних варіаціях людина може

самодетермінуватись у діяльності або підкоритись [9].

Існують об'єктивно зовнішні чинники професійної переорієнтації, наприклад важкість пошуку місця праці, тоді як до суб'єктивно зовнішніх чинників належать професійне середовище, підтримка сім'ї та друзів. В умовах стрімкого розвитку науки та суспільства, для того щоб лишатись конкурентоспроможною, людина перманентно потребує навчання та вдосконалення власних знань та умінь. Навчання сприяє збільшенню власної капіталізації на ринку праці та надає можливості розвитку особистого потенціалу. Тобто під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів людина починає активно діяти (навчатись, здобувати освіту) замість пасивного підкорення цим факторам, що є першоосновою процесу самодетермінації.

Грунтуючись на власному досвіді, інтересах і вподобаннях, під впливом певних зовнішніх та внутрішніх чинників особистість здійснює життєвий вибір щодо повторного навчання (професійної перепідготовки), вирішуючи певні життєві задачі, що і є життєтворенням. Про процес задоволення конкретних психологічних потреб (компетенції, приналежності та автономії) можемо говорити як про тенденцію до самодетермінації в навчанні.

У дослідженні взяли участь 50 осіб, що мають офіційний статус безробітного та проходили навчання у Львівському центрі професійно-технічної освіти державної служби зайнятості, 90 студентів курсів післядипломної освіти (за фахами «правоз-



Рис. 1. Діаграма структури внутрішньої мотивації навчання



навство», «психологія», «економіка») різних вищих навчальних закладів і контрольна група – студенти, що здобувають першу освіту (за фахом «правознавство», «психологія», «економіка») у різних ВНЗ Львова.

Для вивчення структури зовнішньої та внутрішньої мотивації ми використали методику «Шкала мотивації навчання» Р. Валеранд, М. Баліса та інших авторів (адаптація О.О. Захарко), яка досліджує особливості мотивації залежно від рівня самодетермінації, визначає внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію (внутрішньої та зовнішньої регуляції) та амотивацію, що відповідає моделі мотивації теорії самодетермінації, описує такі шкали: мотивація пізнання, мотивація виконання діяльності, мотивація стимуляції, ідентифікована регуляція, інтроєктована регуляція, зовнішня регуляція, амотивація.

Для дослідження внутрішньої мотивації використано «Опитувальник внутрішньої мотивації» Е. Десі та Р. Раяна (адаптація О.О. Захарко), який включає 6 шкал: почуття відсутності автономії, задоволення, почуття значущості стосунків (приналежності), докладання зусиль, почуття компетентності, тиск.

Для дослідження рівня задоволеності життям було використано методику «Діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана» (модифікація В.В. Бойко). Цей опитувальник положень фіксує рівень незадоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності (освіта, взаємовідносини з колегами, друзями та рідними, умовами професії та змістом роботи, соціальним статусом тощо). А також було використано шкалу задоволеності життям, запропоновану Е. Діннером.

Для визначення структури внутрішньої мотивації осіб, що повторно навчаються, було побудовано діаграму мотивів (рис. 1) за усередненими значенням по групі. Провідним мотивом є задоволення, і ця шкала відображає інтерес і задоволення від виконання навчальної діяльності.

Низький рівень почуття відсутності автономії свідчить про самодетермінаційні тенденції осіб в навчальній діяльності.

У структурі мотивації навчання осіб, що повторно навчаються, провідними мотивами навчання є ідентифікація ($M=5,42$) та пізнання нового ($M=5,26$). Пізнання нового – це внутрішня мотивація, яка ґрунтується на прагненні самовдосконалення, набуття нових навичок і знань і відповідає твердженню про прагнення людини розвинути нові потенції в процесі повторного навчання. Мотив «ідентифікація» – це зовнішня мотивація внутрішньої регуляції, вона відобра-

жає здійснення діяльності через відчуття приналежності себе до певної соціальної групи або прагнення належати до певної групи.

Було проведено порівняльний аналіз структури мотивації навчання між студентами, що здобувають першу освіту, та особами, що повторно навчаються (рис. 2).

Виявлено статистично значущу відмінність за мотивом «пізнання нового» (рис. 2): особи, що повторно навчаються, більше орієнтовані на набуття нових навичок і знань, розвиток свого потенціалу та особистості. У студентів, що здобувають першу освіту, вищий рівень амотивації, що виявляється у нівеляції виконання діяльності, відображає низьку або відсутність мотивації, невпевненість у власних можливостях і здібностях щодо виконання навчальної діяльності, невпевненість або байдужість до власного вибору (у цьому випадку професії).

Особі, що повторно навчаються, здійснюють більш усвідомлений вибір, спираючись на власний досвід та інтереси, більш зацікавлені в процесі навчання та набутті знань.

Життєвий вибір повторного навчання особа здійснює під впливом певних зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх можна віднести безробіття, можливість обирати місце праці, умови виконання професійної діяльності. До внутрішніх – задоволеність собою та життям (зокрема, професійним), своїм положенням в суспільстві тощо.

Для визначення взаємозалежностей між типами мотивації та зовнішніми і внутрішніми чинниками було проведено кореляційний аналіз. Виявлено обернений кореляційний зв'язок між автономією (самодетермінацією) та емоційним вигоранням на роботі ($r=-0,32$, $p<0,05$), а також з окремими симптомами «редукція професійних обов'язків» ($r=-0,35$, $p<0,05$) та «деперсоналізація» ($r=-0,32$, $p<0,05$).

І навпаки, шкала амотивації прямо корелює з показником емоційного вигорання загалом ($r=0,37$, $p<0,05$), та кожним симптомом зокрема: «редукція професійних обов'язків» ($r=0,35$, $p<0,05$), «емоційна відстороненість» ($r=0,30$, $p<0,05$), «деперсоналізація» ($r=0,37$, $p<0,05$).

Редукція виявляється у спробах полегшити або скоротити професійні обов'язки, несумлінне їх виконання, поверхова увага до запиту суб'єкта праці. Деперсоналізація виявляється у повній або частковій втраті інтересу до суб'єкта професійної діяльності. Емоційна відстороненість – це байдужість до виконання професійних обов'язків. Тоб-

то ці показники свідчать про незацікавленість у змісті роботи, виконанні професійних обов'язків і про байдужість до суб'єкта праці. Байдужість до роботи не сприяє зацікавленості до навчання, і навпаки, професійна криза зменшує бажання опанувати іншу або споріднену професію.

Емоційне вигорання на роботі свідчить про професійну кризу особистості. Згідно з дослідженнями К. Фернета, С. Остіна та інших авторів, відчуття автономії, приналежності та компетенції на роботі зменшує ймовірність емоційного вигорання працівників [8]. Внутрішня мотивація базується на здатності працівника діяти самостійно й отримувати задоволення від успішного досвіду. Зовнішня мотивація побудована на зовнішніх обмеженнях поведінки працівника, емоційному тиску та відчутті провини. Надання працівнику достатньої самостійності в роботі сприяє зменшенню негативних впливів на психологічне здоров'я працівника [7]. Але, перебуваючи в ситуації професійної кризи, людині важко здійснити усвідомлений, самостійний життєвий вибір і задовольнити свої психологічні проблеми.

Інший внутрішній чинник – незадоволеність стилем життя. Виявлено обернений

кореляційний зв'язок цього чинника з мотивом «пізнання нового» ($r=0,32$, $p<0,05$) та автономією ($r=0,30$, $p<0,05$). Припускаємо, що незадоволена життям людина не прагне вдосконалюватись і розвивати власні здібності, не може або не прагне задовольнити психологічну потребу автономії в процесі навчання.

До зовнішніх чинників належить «можливість вибору місця праці». Цей показник прямо корелює з зовнішньою регуляцією ($r=0,33$, $p<0,05$) та обернено корелює з «ідентифікацією» ($r=0,33$, $p<0,05$). Ідентифікована регуляція – це здійснення діяльності через відчуття приналежності себе до певної соціальної групи або прагнення належати до певної групи. Керуючись у навчанні зовнішнім чинником можливості вибору місця праці, особа нехтує власними інтересами та не задовольняє психологічну потребу приналежності в цій навчальній діяльності.

Інший зовнішній чинник – безробіття. Виявлено лише один статистично значущий кореляційний зв'язок, а саме з мотивом «почуття компетенції» ($r=0,34$, $p<0,05$). Тобто, перебуваючи в ситуації безробіття, яка належить до кризових життєвих ситуа-

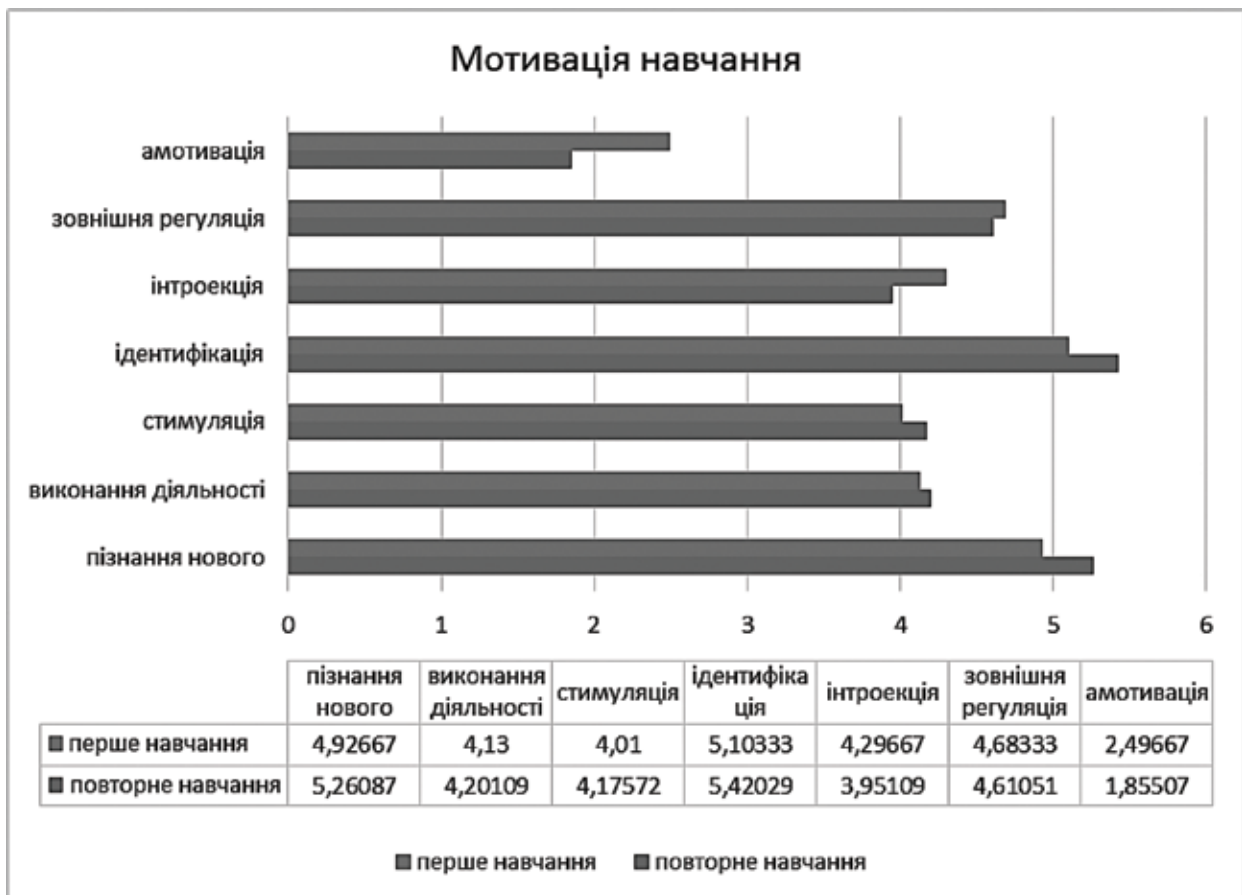


Рис. 2. Діаграма порівняння структури мотивації студентів першого та повторного навчання



цій [6], особа в навчальній діяльності задовольняє психологічну потребу компетентності.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок задоволеності життям (за шкалою Дінера) та внутрішніми мотивами «задоволення» ($r=0.35$, $p<0.05$), «почуття компетентності» ($r=0.39$, $p<0.05$) та «ідентифікації» ($r=0.38$, $p<0.05$). У процесі повторного навчання людина відчуває інтерес і задоволення від виконання навчальної діяльності, власну спроможність і самоефективність, а також приналежність себе до певної соціальної групи, тобто задовольняє базові психологічні проблеми шляхом задіяності в навчальну діяльність. Автори теорії самодетермінації стверджують, що потреби компетентності, приналежності та автономії відіграють важливу роль у розвитку особистості, у її благополуччі та психологічному здоров'ї. Задовольняючи ці потреби в навчальній діяльності, людина відчуває задоволеності життям, що підтверджують результати нашого дослідження.

Висновки з проведеного дослідження. Отримавши певний професійний та особистий досвід, людина здатна оцінити свої можливості та потенціал і, ґрунтуючись на власних цінностях та інтересах, зробити життєвий вибір на користь повторного навчання. Згідно з дослідженням, у структурі мотивації повторного навчання провідними є мотиви самовдосконалення та задоволення від навчання. Крім того, опинившись у кризовій життєвій ситуації безробіття, людина в навчальній діяльності задовольняє психологічні потреби компетентності, приналежності та автономії.

Перебуваючи в емоційно нестабільній ситуації професійної кризи, яка впливає на життя та особистість людини в цілому, особа не може оцінити власні потреби та потенціал і зробити усвідомлений вибір, відтак меншою мірою задовольняє психологічні потреби в навчальній діяльності. З іншого боку, коли людина відчуває власну спроможність та компетенцію в навчальній активності, причетність до певної діяльності та приналежність до нової цікавої професії, у неї зростає задоволеність життям

і знижується рівень соціальної фрустрації.

Отже, особи, що прийняли рішення про повторне навчання, базуючись на власних інтересах чи під впливом зовнішнього чинника безробіття, високо внутрішньо вмотивовані та виявляють тенденції до самодетермінації. Інтерес для подальших досліджень представляє більш детальний аналіз особистісного потенціалу осіб і можливість його реалізації в повторному професійному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Альбуханова-Славська К.А. Стратегія життя / К.А. Альбуханова-Славська. – М. : Мысль, 1991. – 156 с.
2. Кокун О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О.М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 1–5.
3. Коропецька О.М. Ціннісно-сміслова детермінація самореалізації особистості в період зрілості / О.М. Коропецька // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Філософські і психологічні науки. – 2014. – Вип. 18. – С. 127–135.
4. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи: опыт исследования / И.О. Мартынюк. – К. : Наукова думка, 1993. – 116 с.
5. Пурло О.Ю. Життєтворчість як творчий процес / О. Ю. Пурло // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 78–85.
6. Сохань Л.В. Психологія життєвого успіха / Л.В. Сохань, Е.И. Головаха, Р.А. Ануфриева, О.Н. Балакирева, В.В. Очеретяний / ред. Соболева Н.И. – К. : Інститут соціології НАНУ, 1995. – 150 с.
7. Fernet C. The role of work motivation on psychological health / C. Fernet // Canadian Psychology. – 2013. – Vol. 54, №1. – P. 72–74. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2013_Fernet_CP.pdf
8. Fernet C. How job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating role of perceived autonomy, competence and relatedness / C. Fernet, S. Austin, S. Trepanier, M. Dussault // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 2013. – Vol. 22. – № 2. – P. 123–137.
9. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – № 4. – P. 227–268.

УДК 159.938.2

ОСОБИСТІТЬ У РОЗВИТКУ: ПОТЕНЦІАЛ СУБ'ЄКТНОСТІ ЯК МОДУС САМОЗМІНЮВАННЯ

Кузікова С.Б., д. психол. наук,
професор, завідувач кафедри практичної психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті розглядається системний феномен самозмінювання особистості. Простежено еволюцію поглядів на розвиток особистості як саморозвиток в психології. Введено поняття «потенціал суб'єктності», через призму якого уточнюється розуміння психологічної сутності саморозвитку особистості та інших семантично близьких понять – розвиток, зростання, формування. Акцентовано увагу на внутрішній детермінованості, суб'єктності особистісного розвитку.

Ключові слова: розвиток, зростання, формування, саморух, внутрішні умови, саморозвиток, потенціал суб'єктності, суб'єкт саморозвитку.

В статье рассматривается системный феномен самоизменения личности. Прослежена эволюция взглядов на развитие личности как саморазвитие в психологии. Введено понятие «потенциал субъектности», через призму которого уточняется понимание психологической сущности саморазвития личности и других семантически близких понятий – развитие, рост, формирование. Акцентируется внимание на внутренней детерминированности, субъектности личностного развития.

Ключевые слова: развитие, рост, формирование, самодвижение, внутренние условия, саморазвитие, потенциал субъектности, субъект саморазвития.

Kuzikova S.B. PERSON IN DEVELOPMENT: POTENTIAL OF SUBJECTIVITY AS A MODE OF THE SELF-TRANSFORMATION

In article considered of systems phenomenon self-development the personality. The evolution of views on self-development of the person in psychology. The concept of “potential subjectivity” through the lens of which is refined understanding of the psychological essence of self-development and other semantically related concepts – development, growth, formation of. The attention is on the inside of determinism, subjectivity of self-development.

Key words: development, growth, forming, self-movement, internal conditions, self-development, potential subjectivity, subject self-development.

Постановка проблеми. Унікальність людини полягає в її здатності брати активну участь у процесі життєдіяльності, а отже, бути її суб'єктом. У понятті «саморозвиток» найбільш яскраво відображається міра участі людини у власній життєтворчості. Сьогодні як у суспільстві, так і в науці відроджується інтерес до внутрішнього світу людини, її духовного життя, потенцій та їх реалізації в життєдіяльності. Епоха соціальних змін і криз, складні умови суспільного життя як ніколи вимагають від кожної людини вибору оптимальної життєвої лінії, розкриття всіх можливостей, збереження цілісності внутрішнього світу та його вдосконалення в гармонії з собою, іншими людьми та життям у цілому. Тому в сучасних дослідженнях не зменшується актуальність «життєвої» проблематики: залишається затребуваним аналіз феноменів особистісного розвитку, духовного зростання, життєвого шляху, життєтворчості особистості з метою пошуку шляхів актуалізації та активізації її саморозвитку. Для вітчизняної психології характерний фундаментальний підхід до психологічних понять. Поняття «розвиток»

є найбільш загальним поняттям, у рамках якого може бути проаналізований саморозвиток.

Мета статті – узагальнити погляди представників різних психологічних напрямів на сутнісне розуміння поняття «розвиток», визначаючи ставлення науковців до міри усвідомленості та самокерованості людиною власного життя, тобто потенціалу суб'єктності. Останнє дасть змогу суттєво доповнити розуміння психологічної сутності феномену особистісного самозмінювання як внутрішньо керованої самоактивності та суб'єктної діяльності людини.

Виклад основного матеріалу. На перший план психологія ставить питання складності, багатовимірності та багаторівневості психічного розвитку людини, питання про рушійні сили, закономірності та детермінанти розвитку психіки, критерії, механізми, форми та напрями розвитку. Розвиток став загальним принципом і методом дослідження всіх проблем психології.

Перші теорії розвитку (К. Бюллер, А. Гезелл, В. Штерн, С. Холл) будувалися в основному на об'єктивних законах еволюції.



В основі цих теорій («теорій рекапітуляції») лежить біогенетичний закон Геккеля: «Онтогенез є коротке і швидке повторення філогенезу». С. Холл вважав, що дитина у своєму розвитку повторює розвиток людського роду. Ідеї С. Холла вплинули на А. Гезелла, К. Бюллера і автора «теорії конвергенції двох факторів» В. Штерна. Тут виділяється позиція А. Гезелла, який визнавав наявність «внутрішньої сили розвитку» – спонтанної, що не піддається навчанню. Залишаючись у рамках преформізму, А. Гезелл визначив послідовність форм поведінки в ході дозрівання і ввів поняття вікової норми. Процес розвитку в цих теоріях має стадіальний характер.

Для іншої групи теорій (З. Фройд, Е. Еріксон, Г. Марі, Р. Ленг, А. Адлер, Е. Фромм) основоположним став принцип епігенетичного розвитку. В основі епігенетичного принципу лежить об'єктивно задана біологічна детермінанта розвитку. У психологічних теоріях З. Фрейда, Е. Еріксона, Г. Меррея, Р. Ленг провідна роль відводиться інстинктивному біологічному джерелу розвитку, де соціальне або травмує, або задає об'єктивну модель виховання та розвитку, або створює умови для несвободи суб'єкта та його відчуження від суспільства. Теорії А. Адлера й Е. Фромма роблять акцент на соціокультурному впливі в процесі розвитку. Розглянуті вище теорії розкривають поступовий характер розвитку, властивий епігенезу, за принципом «драбини істот» Аристотеля.

Далі в психологічних теоріях («теоріях самоактуалізації» К. Гольдштейна, А. Анг'яла та ін.) акцент у розвитку людини все більше зміщується в бік суб'єктивних психологічних детермінант. З об'єктивного боку їх об'єднує ортогенетичний принцип розвитку (еволюція живих організмів відбувається в чітко визначеному напрямі). Об'єктивна причина розвитку полягає в тому, що організація попередніх стадій логічно передбачає організацію наступних стадій.

Суб'єктність у розвитку автори організаційних теорій вбачають у здатності людини орієнтуватися на один головний мотив – самоактуалізацію або самореалізацію. Ортогенетичний принцип відповідає діалектичному принципу спіральності в розвитку.

У психологічних теоріях гуманістичного й екзистенціального напрямку (А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс, Л. Бінсвангер, М. Босс, В. Франкл, Р. Ленг, К. Купер, Р. Мей, Дж. Бьюдженталь) трактується ідея суб'єктного в розвитку з точки зору реалізації внутрішньої сутності особистості, при цьому враховується задоволення по-

треб, адаптивне самообмеження, творча експансія та внутрішня гармонія. Вічна зміна ідеалів, усвідомлення їх відносності, легкий перехід від одного до іншого, відсутність якоїсь остаточної мети – ось риси існування як принцип розвитку, прийнятий екзистенціальним напрямом.

У теоріях когнітивного напрямку (Ж. Піаже, М. Дональдсон, П. Брайант, Л. Колберг, Л.С. Виготський) розвиток розглядається як еволюція ментальних структур-схем, як спосіб обробки знань, перцептивних образів і суб'єктивного досвіду. Порядок проходження стадій розвитку зумовлений біологічним фактором, пов'язаним із дозріванням. Тут очевидною є стадіальність у розвитку.

Як показує аналітичний огляд, в історії розвитку психології простежується перехід від моделей, що розглядають життя людини в «гедоністичних» мотиваційних координатах «пошук задоволення – прагнення уникнути страждання і болю» (основні психоаналітичні напрями), до моделей розвитку та зростання, що спираються на етичні та аксіологічні принципи.

Дж. Келлі зазначає, що «гедоністичні моделі» розвитку можна розділити на «теорії підштовхування» (або «вила в бік») і «теорії тяги» (або «морквина перед носом») [9, с. 431-478]. У першому випадку вихідний пункт розвитку криється в незадоволенні фізіологічних потребах, які створюють внутрішнє напруження, що породжує «потяг» або «драйв», спонукаючи зняти виниклу напругу шляхом задоволення потреби. Зняття напруги приводить до зникнення внутрішніх мотивів до руху, тому дитину (та й дорослу людину) для забезпечення прогресу в розвитку необхідно весь час «підштовхувати». У другому випадку мова йде про розвиток як прагнення до зовнішніх цілей (влада, перевага, гроші), але ці зовнішні цілі є не більш ніж концептуальні шаблони «его-центрованого» вирішення проблеми отримання максимуму задоволення в умовах конкуренції.

Моделі розвитку та зростання людини орієнтовані насамперед на максимальну реалізацію людського потенціалу та гуманістичних цінностей у сучасній дійсності. При цьому теорія самоактуалізації не відмовляється і від гедоністичного принципу, властивого природі людини, постулюючи прямий зв'язок між реалізацією людиною свого потенціалу, гуманістичними цінностями в діяльності та вищою формою задоволення життям (піковими переживаннями). У цьому випадку неминучим є свідоме прагнення людини до підтримання певної посиленої напруги (К. Гольдштейн,

Г. Оллпорт), висування перед собою все більш складних завдань і проблем.

Укажемо на відмінність між поняттями розвитку та зростання. Розвиток – одна з форм змін. Концепт «зміни» у нейтральний спосіб свідчить про відсутність стабільності, спокою. Якщо процес наближення до цілі означає розвиток, то фінальне перетворення – розлучення зі старими та набуття нових, раніше не притаманних властивостей і якостей – означає зростання.

Значний вклад у розуміння розвитку зробив Л.С. Виготський, який вважав, що в розвитку діють суспільно-історичні закони, які й визначають його специфіку (соціальна ситуація розвитку як система відносин між людиною та соціальною дійсністю), а рушійною силою психічного розвитку є навчання. Останнє має вести за собою розвиток дитини від «зони актуального розвитку», яка характеризує те, що вона вже може зробити самостійно, до зони «потенційного розвитку», яка характеризує те, що дитина могла б зробити разом з дорослим. При цьому сам процес розвитку здійснюється у взаємодії зі скеровуючими розвиток дорослими в «зоні найближчого розвитку», що характеризує «відстань» між першими двома. Важливо зазначити, що, на думку Виготського, сила впливу соціальної ситуації, у якій особистість зростає, набуває спрямовального значення лише у зв'язку з переживанням. «Середовище, – вважає Виготський, – визначає розвиток дитини через переживання середовища. Отже, найсуттєвішою є відмова від абсолютних показників середовища; дитина є частиною соціальної ситуації, ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання» [3, с. 383].

У концепції провідної діяльності суб'єкта, яка стала визначальною у вітчизняній психології на багато років (Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, П.І. Зінченко, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін), процес розвитку почав розглядатися як процес саморуку суб'єкта завдяки його діяльності. Найважливіший фактор і результат розвитку – досягнення того рівня, коли він стає саморозвитком, коли дитина з «об'єкта зовнішніх впливів» перетворюється на «суб'єкт життя, суб'єкт розвитку». Цінним для нас є й інше положення. Відповідно до культурно-історичної теорії Л.С. Виготського, вихідним суб'єктом психічного розвитку є не окрема людина, а група людей. У їхній соціально-культурній діяльності та під її вирішальним впливом формується індивідуальний суб'єкт, що на певній стадії становлення набуває автономних джерел своєї

свідомості та переходить «у ранг» суб'єктів, що саморозвиваються.

У концепції С.Л. Рубінштейна суттєвим є розуміння розвитку особистості людини як становлення, тобто як виникнення в неї нових якостей, нових вищих рівнів буття, як руху до духовного сходження. Важливим є також розуміння її розвитку через взаємодію, діалектику суб'єкта й об'єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта та зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Зрештою, найістотніше: суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до самої діяльності, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, у яких він об'єктивується. У цьому існує ще один аспект розуміння розвитку особистості людини – через поняття потенційного, але ще не реалізованого нею, через поняття потенційного як проблемного, але ще не розкритого людиною. Для С.Л. Рубінштейна людина – це істинний суб'єкт саморозвитку і творчості.

Наголосимо, що загальна філософсько-психологічна концепція С.Л. Рубінштейна, згідно з якою зовнішні причини діють через внутрішні умови, є визначальною для з'ясування умов і механізмів становлення суб'єкта саморозвитку. «Все в психології особистості, яка формується, так чи інакше зовнішньо зумовлене, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо з зовнішніх впливів. Закони зовнішнього зумовленого розвитку особистості – це внутрішні закони. З цього має виходити справжнє розв'язання важливої проблеми розвитку і навчання, розвитку і виховання» [7, с. 33].

Процес становлення особистості, на думку Л.І. Божович, поступово звільняє її від безпосереднього підкорення впливам середовища та перетворює на активного творця як цього середовища, так і власне самої себе.

Теза С.Л. Рубінштейна про те, що для саморозвитку та самореалізації важливий збіг суспільних процесів і життєвого шляху особистості, стала основоположною для подальших концепцій. Процесуально-динамічний підхід (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлинський, Є.О. Буділова, Н.С. Мансуров, К.В. Шорохова, М.Г. Ярошевський та ін.) давав можливості здійснювати аналіз «змін» і «розвитку» особистості в «русі» її життєдіяльності. Особистість почала вивчатися як суб'єкт активності, здатний до ініціативи, відповідальності.

Так, у роботах К.О. Абульханової-Славської основна концептуальна схема розвитку особистості пов'язується з простеженням життєвого «руху», у процесі якого



відбуваються зміни людини. На думку вченої, епоха лише «створює можливість розвитку, а реалізує її сама особистість. Не самі по собі потреби та здібності спонукають активність особистості, а особистість виступає організатором свого життя; відкидає одне, будує життя на основі іншого, перебудовує третє» [1, с. 39–40].

За Л.І. Анциферовою, основним способом буття особистості є розвиток. Розвиток визначає основну потребу людини як універсальної родової істоти – постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно екстраполює себе у своє майбутнє. Останнє існує в особистості як мотив її розвитку і переживається людиною у вигляді пристрасного прагнення до своїх цілей. Бажання свого майбутнього і є бажання розвитку. Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна незавершеність як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість безмежного розвитку.

Загальна схема розвитку особистості подана В.П. Зінченком у такій логічній канві. Живий рух і недиференційовані форми активності породжують поведінку і діяльність, поведінка і діяльність породжують свідомість, свідомість породжує вільні дії та вчинки; нарешті, останні породжують особистість, яка усвідомлює своє місце в історії, тобто людину історичну. У свою чергу, особистість породжує нові форми діяльності, розширює власну свідомість. Саме в цьому полягає особистісне зростання. А.В. Брушлинський також дотримується положення про те, що зовнішнє неможливе без внутрішнього. Він конструює загальне розуміння людини як суб'єкта життєдіяльності.

Традиція розуміння процесу розвитку переважно як саморозвитку в українській психологічній науці є сталою [4; 5]

Становлення особистості Г.С. Костюк розглядав як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес «саморуху», що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її «саморуху» від нижчих до вищих форм взаємовідносин із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої досягнення та недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти та самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Згідно з по-

зицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку виявляється в міру того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації.

Водночас, як підкреслював Г.С. Костюк, розуміння розвитку як саморуху не знімає завдань педагогічного керування цим процесом. Аспект виховання розглядався вченим як провідна умова розвитку особистості. Лише при «виховній зумовленості» розвитку може існувати духовне зростання особистості дитини, її самодіяльність і «спонтанність». При цьому Г.С. Костюк неодноразово підкреслював той факт, що «духовна самостійність» особистості, починаючи з моменту індивідуального життя, є вирішальним фактором її розвитку.

Особливої уваги заслуговують дослідження П.Р. Чамати. Аналізуючи структуру та зміст самосвідомості, П.Р. Чамата розкрив механізми формування, показав особливість самої дитини, яка одночасно виступає об'єктом і суб'єктом самопізнання; охарактеризував роль такого чинника, як власна активність дитини; розкрив роль різних видів діяльності у становленні самосвідомості. Дослідження П.Р. Чамати присвячені також різним утворенням у структурі самосвідомості та функціям: це самооцінка, домагання, «Я-образ», самоконтроль, самовладання, саморегуляція, самовиховання тощо. Самосвідомість П.Р. Чамата розглядав як систему, що є визначальною у структурі особистості. Науковий доробок П.Р. Чамати ініціював низку сучасних досліджень проблем розвитку самосвідомості дитини: його сприйняли та розвинули учні – М.Й. Боришевський, О.І. Кульчицька, Л.С. Сапожнікова та ін. Кожен з них, у свою чергу, підготував плеяду науковців, що обґрунтували своє бачення проблеми свідомості та самосвідомості, самоактивності, саморозвитку [6].

Цінними для нашого дослідження виявилися погляди науковців на природу самовиховання (М.Й. Боришевський, В.В. Давидов, Л.М. Проколієнко, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман). Діяльність самовиховання формується в результаті самопізнання та усвідомлення розбіжності реального Я та ідеального образу себе в майбутньому (М.Й. Боришевський).

На думку І.Д. Беха, основою розвитку особистості є воля як першооснова соціальної форми поведінки людини. Воля як форма самодетермінації, спонукаючи до моральних дій, приводить особистість до «відповідального звершення», творення та саморозвитку. За позицією І.Д. Беха, в психологічному розумінні воля є усвідомленим хотінням, яке дає особистості сво-

боду, оскільки хотіти означає оцінювати, вибирати, творити.

Розвиток особистості, на думку М.Й. Боришевського, пов'язаний з безперервним саморухом, постійним самооновленням, способом перебудови внутрішніх структур, їх взаємозв'язків, поступовим ускладненням і удосконаленням взаємодій особистості з оточенням. У всіх цих складних перетвореннях саморегуляція виступає як суттєвий момент розвитку особистості, як його основний інструмент [2]. Згідно з поглядами вченого, здатність до саморегуляції виступає однією з найважливіших вольових характеристик особистості; вона свідчить про стан функціональних взаємовпливів різних психологічних утворень, про якість оперування різними особистісними властивостями та змінними підсистемами особистості в її розвитку. У рівнях розвитку саморегуляції особистості відображаються суттєві тенденції активності особистості. Умовою виникнення здатності до саморегуляції, за позицією вченого, є реалізація в життєдіяльності принципу активності (самоактивності), у якому міститься момент вольової регуляції дій і поведінки особистості: як суб'єкт регуляції власної активності особистість на певному етапі розвитку самостійно визначає цілі і завдання своєї поведінки та діяльності, планує власні дії та вчинки, контролює та оцінює їх результати та наслідки для інших і себе особисто [2].

У дослідженнях Т.М. Титаренко життєвий світ особистості виступає як результат її саморуху, «саморозгортання, наростання суб'єктності як показника її зрілості», а також структурування особистісних цінностей і смислів відносно зовнішньої дійсності. Внутрішню логіку становлення життєвого простору особистості створюють спонтанні закони. Процес побудови образу світу пов'язаний з активністю особистості як суб'єкта власного життя. За визначенням вченої, саме особистість є активним творцем власного життєвого світу. «Особистість у розвитку – це більш глибока поступова індивідуалізація, дедалі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які поволи втрачають першочергову значущість» [8, с. 86–87].

У розробленій Т.М. Титаренко структурно-генетичній моделі цілісного саморозгортання життєвого світу людини представлені життєві кризи особистості як джерела та рушійні сили становлення її життєвого простору. Життєві кризи як деякий постфактум життя часто виникають стихійно і проходять спонтанно; саме вони виступають тією силою, що творить і розвиває особистість. До того ж, за позицією вченої, розвиток і пере-

творення особистості здійснюються внаслідок самопородження як нових видів «самоставлень» індивіда, так і його ставлень до довкілля. В остаточному підсумку основою особистісного розвитку виступає домінуюче ставлення до себе та до інших.

Згідно з уявленнями Т.С. Яценко, розвиток особистості полягає не тільки в побудові її вищих ієрархічних рівнів, але й у попередній редукції, пом'якшенні наявної структури особистості щодо стереотипізованих настанов – диспозицій психологічного захисту. Реалізація таких настанов завжди пов'язана з емоційним напруженням, низьким рівнем самоповаги, прагненням підвищити самооцінку. Як правило, особистість з вираженою здатністю до стереотипізації проявляє значну ригідність і низьку сприйнятливість у процесі спілкування. Механізмами особистісних змін, відповідно до позиції вченої, виступають процеси позитивної дезінтеграції і вторинної інтеграції особистісної структури суб'єкта, що здійснюються вже на вищому рівні розвитку. Останнє положення має для нас суттєве значення в плані розуміння умов прогресивного саморозвитку і виникнення його бар'єрів.

Відтак, стосовно особистості найважливішим фактором розвитку й формування є історіогенез, тобто освоєння культури як найважливішої сторони накопиченого людством соціального досвіду. При цьому необхідно розрізняти поняття «розвиток» і «формування». Поняття (і, відповідно, термін) «розвиток» стосується зазвичай таких систем, які мають високий ступінь самодостатності й автономні внутрішні джерела своїх якісних змін. Формування ж характеризує, як правило, об'єкти, якісні зміни яких відбуваються під впливом певних зовнішніх керуючих сил. Між цими поняттями немає нездоланої прірви. У процесах розвитку автономних і суверенних систем присутні моменти формування деяких їх складових, а в процесі формування певного об'єкта на деяких стадіях спостерігаються моменти розвитку окремих його компонентів.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, розвиток психіки – це зумовлений і водночас активний саморегулювальний процес. Це внутрішньо необхідний рух, саморух від нижчих до вищих форм і рівнів життєдіяльності, у якому зовнішні обставини (навчання та виховання) завжди діють через внутрішні умови. На наше переконання, у педагогічному процесі можна розглядати лише фактори оптимізації саморозвитку, враховуючи його механізми й закономірності. Змінитися особистість може лише на підставі власного бажання і завдяки власним зусиллям. Завданням же психологів,



передусім в роботі з особами юнацького віку – в період особистісного і професійного становлення молоді, є пошук шляхів і засобів актуалізації та активізації потреби й можливості саморозвитку, тобто формування суб'єкта особистісного саморозвитку. Останнє є предметом наших наукових досліджень і методичних розробок [4, 5].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершини духовності : [монографія] / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – Т. 4. Детская психология. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : [монографія] / С.Б. Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2012. – 410 с.
5. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку в психосоціальной генезі особистості: суб'єктний підхід : [монографія] // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зликова, С.Б. Кузікової. – Книга 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 295-318.
6. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження ; за ред. С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського. – К., 1999. – 210 с.
7. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С.Л. Рубинштейн; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря // Психология личности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 28–34.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
9. Хьелл Л. Теории личности (Personality Theories) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

УДК 159.923

ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДИКТОРИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Лісова Л.І., студентка
факультету психології

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

Салюк М.А., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та медичної психології

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті розглядається така інтегральна властивість особистості, як стресостійкість з боку характеристик її можливих предикторів. Викладено результати емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку стресостійкості з показниками локусу контролю та самоефективності особистості. Для прогнозування проявів психологічної стійкості особистості до стресів на основі показників її самоефективності та особливостей локусу контролю побудовано кореляційно-регресійну модель.

Ключові слова: *стресостійкість, локус контролю, самоефективність, копінг-стратегії поведінки, життєстійкість, складна життєва ситуація, особистість.*

В статье рассматривается такое интегральное свойство личности, как стрессоустойчивость в контексте характеристик её возможных предикторов. Изложены результаты эмпирического исследования особенностей взаимосвязей стрессоустойчивости с показателями локуса контроля и самооффективности личности. Для прогнозирования проявления психологической устойчивости личности к стрессам на основе показателей её самооффективности и особенностей локуса контроля построена корреляционно-регрессионная модель.

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, локус контроля, самооффективность, копинг-стратегии поведения, жизнестойкость, сложная жизненная ситуация, личность.*

Lisova L.I., Salyuk M.A. CHARACTERISTICS OF SELF-EFFICACY AND PERSONALITY'S LOCUS OF CONTROL AS PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

The results of the personality's integral features study such as psychological resilience connected with self-efficacy and Locus of control are described in the article. The correlation and regression model was built to predict the existence of the psychological stability to stress based on the indicators of its self-efficacy and Locus of control.

Key words: *psychological resilience, locus of control, self-efficacy, coping-strategies, hardiness, complicated life situations, personality.*

Постановка проблеми. Питання вивчення феномену стресостійкості та факторів його формування викликає значну зацікавленість з боку сучасних науковців. Пришвидшення темпу життя, необхідність переробки великого обсягу інформації, щоденне переживання значної кількості подій і стресових факторів, постійні зміни умов життя вимагають від людини використання психічних ресурсів чи не на межі власних можливостей.

У випадках переживання стресу, кризових станів людина виявляє власну стресостійкість, демонструючи певний емоційний стан, певний тип долаючої поведінки та когнітивні зусилля, які спрямовані на урегулювання небажаних життєвих умов. Нас цікавитиме наявність зв'язку між стресостійкістю, самоефективністю і суб'єктивним локусом контролю індивіда. Наш науковий інтерес також складає можливість прогнозування показників однієї характери-

сти (стресостійкість) за рахунок двох інших (самоефективність та локус контролю).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічну основу дослідження складають головні теоретичні напрацювання дослідників щодо проблематики стресу, а саме: 1) теорії стресу (Г. Сельє, Б. Скіннер, Дж. Уотсон, Н. Basowitz, S. Hobfoll, D. Mechanik); 2) моделі стресу (F. Alexander, R.R. Grinker, G.R. Hockey, A. Howard, J.L. Janis, P. Parsons, R. Scott, J.P. Spiegel, H.G. Wolff); 3) об'єктивістський і суб'єктивістський підходи до вивчення стресу (Л. Аболін та Н. Ендлер).

Теоретичним базисом дослідження стресостійкості стали: 1) теорія психічних станів (Б. Додонов, Є. Ільїн, М. Левітов та ін.); 2) дослідження психологічної стійкості (О. Баранов, В. Бодров, О. Лозгачева та ін.); 3) вивчення емоційної стійкості (Л. Аболін, І. Аршава, Б. Варданян, Д. Іванов, Е. Но-



сенко, О. Черникова та ін.); 4) дослідження копінг-поведінки, долаючої поведінки як операціоналізованого та об'єктивно представленої компоненти стресостійкості особистості (Д. Амірхан, Т. Крюкова, Р. Лазарус, Л. Мерфі, С. Нартова-Бочавер та ін.).

Науковою базою дослідження самоефективності стала соціально-когнітивна теорія (А. Бандура), а також концепція вивченої безпорадності (М. Селігман) та теорія соціального навчання (Дж. Роттер). Зокрема, наукові здобутки останнього автора збагатили психологічну науку категорією «локус контролю», яку розглядають у якості когнітивної орієнтації особистості (Г. Джерольд, В.О. Ільїн, В.О. Лабунська, Д. Майерс, С.К. Нартова-Бочавер), у якості соціально-психологічної характеристики атрибуції відповідальності (Р. Аткинсон, Д. Макклеланд, Р. Мертон, Д. Рісмен).

Новітні погляди на розуміння поняття «локус контролю» вносять такі дослідники, як Л. Виноградова, М. Холодна, описуючи його через поняття метакогнітивного досвіду особистості.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження виступає теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження характеристик самоефективності та локусу контролю в якості предикторів стресостійкості особистості. Об'єктом дослідження є стресостійкість як інтегральна характеристика особистості. Предметом дослідження обрано характеристики самоефективності та локусу контролю особистості як предикторів стресостійкості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стресостійкість – це поєднання стабільності емоційного стану та адаптивності поведінкового компоненту, що виявляється в поведінковій незалежності та когнітивних зусиллях особистості (рівень суб'єктивної відповідальності та локус контролю; оцінка власної цінності та переживання власної самоефективності).

Проаналізувавши теоретичні положення та концепції вітчизняних та зарубіжних авторів [1; 2; 4], ми мали змогу виокремити наступні характеристики феномену стресостійкості:

- здатність переносити значне психічне навантаження та зберігати успішність діяльності в складних і незвичних умовах;
- вміння зберегти певну емоційну незалежність та сталість психічного стану, стикаючись зі стресогенними чинниками;
- володіння навичками ефективного перерозподілу та використання нервово-психічного потенціалу, енергетичних ресурсів нервової системи для подолання складних умов життєдіяльності;

– когнітивна здатність обирати максимально ефективну модель долаючої поведінки, зберігаючи гнучкість у виборі відповідно до особливостей умов кожної окремої стресогенної ситуації.

Новітні дослідження феномену стресостійкості сформулювали нове розуміння його компонентів, які складають передумови розвитку та ефективного функціонування стресостійкості:

- 1) фізіологічний компонент (темпераментальні характеристики);
- 2) поведінковий компонент (вибір моделі та способу поведінки, спрямованої на подолання стресогенних умов життєдіяльності);
- 3) когнітивний компонент – суб'єктивна оцінка індивіда власного впливу на події навколишнього середовища та здатність подолати складні життєві обставини (локус контролю та самоефективність).

Самоефективність та локус контролю є чіткими когнітивними установками індивіда щодо власних можливостей впливати на події свого життя та щодо ефективності такого впливу. Між трактуваннями та дефініціями цих понять є багато спільного. Дослідники зазначають, що локус контролю – це оцінка рівня відповідальності, власної ролі, ступеню контролю власного життя [3].

Говорячи про самоефективність, дослідники описують її таким чином: самоефективність – певна схема процесу мислення [2]. Високий рівень самоефективності здатен змінювати мислення суб'єкту, стимулюючи збільшення кількості самосхвальних суджень. Такий стан справ обумовлює силу та стійкість мотивації до діяльності, особливо в умовах перешкод і складних ситуацій, тобто саме в той час, коли індивід активно демонструє власну стресостійкість. Високу самоефективність та інтернальний локус контролю пов'язують зі зменшенням рівня тривоги та дестабілізуючих негативних емоцій в умовах складних життєвих ситуацій [3].

Отже, маємо всі підстави зробити припущення, що певний локус контролю та рівень самоефективності особистості можуть виступати в ролі предикторів, які прогнозуватимуть показники стресостійкості особистості. Це припущення обумовило формулювання *концептуальної гіпотези дослідження*: самоефективність та локус контролю особистості можна розглядати в якості предикторів стресостійкості людини.

Емпіричні гіпотези формулювалися нами в термінах, що операціоналізують специфіку вивчення даних феноменів:

- 1) чим вищим є рівень самоефективності особистості, тим вище рівень її стресостійкості;

2) високі показники стресостійкості супроводжуються високими показниками інтернальності локусу контролю, проте індивіди з інтернальним локусом контролю можуть характеризуватися як високими, так і низькими показниками стресостійкості;

3) досліджувані з високим рівнем стресостійкості характеризуються високими показниками життєстійкості особистості;

4) досліджувані з високим рівнем стресостійкості більш схильні до застосування таких копінг-стратегій, як самоконтроль, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми.

У рамках перевірки гіпотез нами був застосований метод психологічного тестування, для цього використовувались такі психодіагностичні методики: «Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Холмса і Раге, «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема, «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттера, «Тест життєстійкості» в адаптації Д.О. Леонтьєва та О.І. Расказової, опитувальник «Способи долаючої поведінки» (копінг-тест) Р. Лазаруса.

Для перевірки особливостей зв'язку самоефективності та локусу контролю зі стресостійкістю особистості нами було проведено дослідження на вибірці кількості 100 осіб віком від 25 до 35 років, обраних шляхом рандомізації. Вважаємо за потрібне обґрунтувати цей вибір досліджуваних.

Головною характеристикою цього вікового періоду життя, яка цікавитиме нас в рамках питання складних життєвих ситуацій, є переживання кризи 30 років. Ця криза стосується суб'єктивного переживання втрати сенсу життя, руйнування юнацьких уявлень про майбутнє, переживання щодо неможливості досягнення тих планів, які були бажаними на попередньому етапі вікового розвитку. Дослідники називають цей період «кризою попередніх виборів» [5], оскільки основною його характеристикою є аналіз особистістю власних досягнень, порівняння результатів діяльності з завданнями, які ставились перед собою раніше. Переживання кризи 30 років вимагає від особистості активного використання копінг-стратегій поведінки та яскравої демонстрації рівня стресостійкості, а особливості розвитку когнітивної сфери дозволяють припустити відносно стійку сформованість локусу контролю особистості та переживання самоефективності досліджуваними.

Вибірка емпіричного дослідження формувалась таким чином, щоб до неї були

залучені представники обох статей рівномірно (по 50 осіб). Одночасно з цим збалансованість вікового розподілу також контролювалась.

На першому етапі емпіричного дослідження нами були перевірені наступні припущення: 1) чим вищим є рівень самоефективності особистості, тим вище рівень її стресостійкості; 2) високі показники стресостійкості супроводжуються високими показниками інтернальності локусу контролю, проте індивіди з інтернальним локусом контролю можуть характеризуватися як високими, так і низькими показниками стресостійкості. Результати перевірки цих гіпотез представлені нижче (таблиця 1).

Таблиця 1
Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між показниками стресостійкості, самоефективності та локусу контролю

Показники	Само-ефективність	Інтернальність
Стресостійкість	-0,547**	-0,438**

Для перевірки другої з зазначених емпіричних гіпотез ми застосували процедуру двофакторного дисперсійного аналізу (MANOVA).

У якості залежної змінної виступав показник стресостійкості (за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге). У якості незалежних змінних виступали показники інтернальності локусу контролю особистості та її самоефективність.

Досліджувані були розділені на чотири групи. До першої групи потрапили 39 досліджуваних з високим рівнем інтернальності (14 балів і вище) та високим рівнем самоефективності (30 балів і вище). До другої групи були віднесені досліджувані з високим рівнем інтернальності та низькими показниками самоефективності (11 досліджуваних). Третю групу склали досліджувані з низьким рівнем інтернальності та високим рівнем самоефективності (23 досліджуваних). До четвертої були віднесені досліджувані з низькими рівнями як інтернальності, так і самоефективності (27 досліджуваних).

У виділених групах досліджуваних аналізувались розбіжності між показниками стресостійкості. У таблиці 2 представлені усереднені показники стресостійкості за методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге у виділених групах досліджуваних.



Таблиця 2
Усереднені показники стресостійкості досліджуваних з високими та низькими показниками інтернальності та самоефективності

Інтернальність	Самоефективність	
	високий рівень	низький рівень
високий рівень	171,05	223,91
низький рівень	183,61	259,15

Двофакторний дисперсійний аналіз, проведений для встановлення впливу факторів інтернальності та самоефективності на рівень стресостійкості особистості, дозволив встановити такі результати (таблиця 3).

Таблиця 3
Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу факторів інтернальності та самоефективності на стресостійкість особистості

Вплив факторів	Емпіричне значення F	Рівень значущості розбіжностей	Висновки
1) інтернальність	2,991	0,087	вплив незначущий ($p > 0,05$)
2) самоефективність	21,583	0,000	вплив значущий ($p < 0,01$)
3) взаємодія факторів	0,674	0,414	вплив незначущий ($p > 0,05$)

Значення F – критерію, що свідчить про вплив фактору інтернальності на стресостійкість особистості, – не досягає рівня статистичної значущості. Виявлено статистично значущий вплив фактору самоефективності ($F=21,583$, $p=0,000$) на стресостійкість, взаємодія факторів не встановлена на статистично значущому рівні.

Таким чином, досліджувані з високим рівнем самоефективності (незалежно від рівня інтернальності локусу контролю) демонструють більш високі показники стресостійкості (більш низькі значення за шкалою стресостійкості). Досліджувані з високим рівнем інтернальності локусу контролю також характеризуються більш вираженою стресостійкістю, проте ця тенденція не досягає рівня статистичної значущості.

Ці результати свідчать на користь нашого припущення про те, що досліджувані з інтернальним локусом контролю мо-

жуть характеризуватися як високими, так і низькими значеннями стресостійкості. Лише за умови супроводження інтернальності впевненістю у власній самоефективності особистість демонструє порівняно високий рівень стійкості до стресогенних впливів.

Наступним кроком проведення статистичної обробки стала перевірка такого припущення: *досліджувані з високим рівнем стресостійкості характеризуються високими показниками життєстійкості особистості*. Коефіцієнти кореляції, отримані в ході даної перевірки, зазначені в таблиці 4.

Таблиця 4
Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між показниками стресостійкості та життєстійкості

Показники	життєстійкість (залученість)	життєстійкість (контроль)	життєстійкість (прийняття ризику)	життєстійкість (загальна)
Стресостійкість	-0,318**	-0,524**	-0,376**	-0,445**

Примітка: ** – статистично значущі кореляції на рівні $p < 0,01$

Наступним етапом статистичного аналізу стала перевірка емпіричної гіпотези, яка сформульована у вигляді припущення: *досліджувані з високим рівнем стресостійкості більш схильні до застосування таких копінг-стратегій як: самоконтроль, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми*. Результати, отримані в ході перевірки, представлені у таблиці 5.

Таблиця 5
Значення коефіцієнтів кореляції r-Пірсона між показниками стресостійкості та схильності до застосування різних копінг-стратегій

Показники	копінг-стратегія «самоконтроль»	копінг-стратегія «прийняття відповідальності»	копінг-стратегія «планування вирішення проблеми»
Стресостійкість	-0,071	-0,048	-0,274**

Примітка: ** – статистично значущі кореляції на рівні $p < 0,01$

Перш ніж перейти до розгляду подальших результатів емпіричного дослідження,

варто зазначити та дещо пояснити отримані кореляційні зв'язки.

Відповідно до зазначених у таблицях значень, очевидним є наявність від'ємної кореляції, яка, на перший погляд, входить у протиріччя з зазначеними в гіпотезах припущеннями. Проте більш глибокий аналіз продемонстрованих показників дає пояснення отриманим даним. Кореляційний аналіз проводився з використанням сирих балів, отриманих у ході проведення зазначених вище психодіагностичних процедур. Методика дослідження стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге має свою специфіку: чим нижче отриманий бал, тим вищим є рівень стресостійкості, і навпаки. Тому від'ємні кореляційні зв'язки з сирими балами вказують на позитивний взаємозв'язок з *рівнем* стресостійкості. Отже, отримані дані можна описати наступним чином:

1) існує позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем стресостійкості та високим рівнем самоефективності особистості;

2) існує позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем стресостійкості та високими показниками інтернальності локусу контролю особистості;

3) існує позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем стресостійкості та високими показниками життєстійкості особистості;

4) існує позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем стресостійкості та вибором такої копінг-стратегії, як планування вирішення проблеми.

Визначивши та пояснивши отримані кореляційні зв'язки, розглянемо результати побудови кореляційно-регресійної моделі для оцінки можливостей прогнозування показників стресостійкості особистості в період ранньої зрілості на основі показників самоефективності та локусу контролю. Статистична обробка результатів було реалізована за допомогою лінійного регресійного аналізу.

Незалежними змінними (предикторами) було обрано самоефективність та локус контролю. Залежною змінною є стресостійкість.

За результатами статистичної обробки було побудовано двофакторну кореляційно-регресійну модель стресостійкості:

Стресостійкість = $531,46 + (-0,45) * \text{Самоефективність} + (-0,27) * \text{Інтернальність}$

Результати регресійної статистики наведено в таблиці 6, загальна характеристика побудованої кореляційно-регресійної моделі представлена в таблиці 7.

Таблиця 6

Регресійна статистика для двофакторної моделі стресостійкості особистості

Показники	Розраховане значення
Множинний R	0,602
R-квадрат	0,362
Нормований R-квадрат	0,349
Стандартна похибка	57,93

Таблиця 7

Характеристика кореляційно-регресійних зв'язків між факторами та результативним показником для двофакторної моделі стресостійкості особистості

Показники	Коефіцієнти регресії	t-критерій Стьюдента	P-значення
Самоефективність	-0,45	-5,096	0,000
Інтернальність	-0,27	-3,094	0,003

Величина коефіцієнту множинної кореляції для побудованої моделі стресостійкості дорівнює 0,602, обидва фактори корелюють негативно (Самоефективність, Інтернальність). Стандартні коефіцієнти регресії відображають відносний ступінь впливу кожного з факторів-предикторів: для змінної «Самоефективність» $r = -0,45$, для змінної «Інтернальність» $r = -0,27$.

Значення R-квадрату (коефіцієнту детермінації) дорівнює 0,362. Це значить, що частка дисперсії результату Y (стресостійкості особистості), пояснена регресією, складає 36,2%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера ($F=27,552$, $p = 0,000$).

Висновки з проведеного дослідження. Коментуючи отримані результати, можемо стверджувати, що в рамках нашого дослідження була підтверджена гіпотеза щодо можливості розглядати показники самоефективності та локусу контролю особистості в якості предикторів стресостійкості людини. Отримані дані дають можливість охарактеризувати особистість, яка має високі показники стресостійкості, описуючи особливості її когнітивного компоненту. Така людина буде впевнена, що має підстави очікувати позитивні результати власної діяльності та братиме на себе відповідальність за наслідки своєї поведінкової та ментальної активності.

Маємо підстави стверджувати, що особистість, яка характеризується високим рівнем стресостійкості, демонструватиме



включеність у події власного життя, відчуватиме можливість впливати та контролювати, взаємодіяти зі стресогенними чинниками. Тому, обираючи модель поведінки у кризовій ситуації, така людина віддаватиме перевагу проблемно-орієнтованим копінгам: плануванню вирішення проблеми, прийняттю рішень щодо стратегії подолання складних життєвих обставин.

З використанням результатів статистичної обробки нами була побудована двофакторна кореляційно-регресійна модель стресостійкості, яка наочно демонструє та описує роль самоефективності та інтернальності локусу контролю в обумовленні формування рівня стресостійкості та є значущою за критерієм F-Фішера ($F=27,552$, $p=0,000$). Отже, за результатами даного

емпіричного дослідження з'являється можливість прогнозування рівня стресостійкості особистості на основі показників її самоефективності та локусу контролю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л. Личность в трудных жизненных условиях переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – № 1. – С. 3–17.
2. Аршава І. Емоційна стійкість людини та її діагностика / І. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом / Джеррольд С. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 338 с.

УДК 378.22:159.923.2

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Мирошник О.Г., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

На засадах соціально-діяльнісного підходу обґрунтовано модель професійної рефлексії вчителя, проаналізовано її функції в організації педагогічної взаємодії з учнями, схарактеризовано методологічні принципи рефлепрактики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *особистісна рефлексія, професійна рефлексія, модель професійної рефлексії вчителя, соціально-діяльнісний підхід, рефлепрактика.*

В рамках социально-деятельностного подхода обоснована модель профессиональной рефлексии учителя, проанализированы ее функции в осуществлении педагогического взаимодействия с учениками, охарактеризованы методологические принципы рефлепрактики в системе профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: *личностная рефлексия, профессиональная рефлексия, модель профессиональной рефлексии учителя, социально-деятельностный подход, рефлепрактика.*

Myroshnyk O.G. PROFESSIONAL REFLECTION IN THE SYSTEM OF FUTURE TEACHER TRAINING

The understanding of system-structural nature of reflection based on the social-activity approach allowed defining professional reflection as a system of meta-cognitive processes that display themselves in professional activity. These processes simultaneously determine four mental representations in teacher's consciousness: subject, social-perceptive, professional-personal, and moral-ethic.

Key words: *personal reflection, professional reflection, teacher's professional reflection model, social-activity approach, reflepractic.*

Постановка проблеми. Сучасні теоретико-методологічні підходи до оновлення системи вищої професійної освіти ґрунтуються на розумінні людини не тільки як суб'єкта професійної діяльності, але й суб'єкта власного внутрішнього світу. Це дозволяє визнати професійну діяльність як реальність, яка набуває для людини статусу цінності та сенсу життя та в межах якою виявляються, формуються її творчі здібності та вищі досягнення. Пошук і розробка моделей розвитку суб'єктності в системі професійної освіти є актуальним завданням психологічної теорії та практики. Серед важливих чинників, що забезпечують становлення суб'єктності майбутнього фахівця, є його професійна рефлексія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рефлексія як наукова категорія розглядалась представниками філософської науки у двох основних вимірах: по-перше, як пізнання людиною власних переживань, станів мислення та свідомості, що дозволяє отримувати більш складний досвід про себе та про світ (гносеологічна традиція); по-друге, як розуміння нею поведомлень співрозмовника, змісту текстів, інформаційного матеріалу, що орієнтує її в системі значень (герменевтична традиція).

Вплив філософських інтерпретацій на становлення наукових підходів до визна-

чення рефлексії в психології є очевидним. Так, досить поширеними стали такі визначення рефлексії: рефлексія як здатність індивіда послідовно розрізняти процеси, структури, зміст власної розумової діяльності; рефлексія як діалог індивіда з самим собою, відносно головних проблем свого життя; рефлексія як рівень загальної структури самопізнання; рефлексія як раціональна та вербальна символічна активність особистості, спрямована на розвиток, інтеграцію Я та життєвого шляху. У цьому контексті функція рефлексії виявляється у якості психотехнічного механізму пошуку та встановлення суб'єктом цінностей, провідних життєвих ставлень, породження нових смислів буття. Це так звана вища форма рефлексії, яка усвідомлюється та контролюється людиною.

Виходячи за межі філософського розуміння природи рефлексії, дослідження Н.Д. Гордеевої, В.П. Зінченка довели наявність таких форм рефлексії, функція яких полягає у співвіднесенні наявних можливостей і засобів з вимогами ситуації при здійсненні психічної дії (на прикладі дослідження моторної дії) [3]. В.О. Лефевр називає цю функцію установкою на здійснення вибору. Вона розглядається як базова функція рефлексії та має назву швидкої, операційної, фонові рефлексії.



Природа цього рефлексивного механізму була розкрита в працях В.О. Лефевра та його послідовників [6; 7]. Механізм рефлексивного вибору виявляє регулятивну функцію рефлексії в актах діяльності та поведінки. Цей механізм існує у вигляді системного конфігуратора, що дозволяє здійснювати обґрунтований відбір різних уявлень про об'єкт. Об'єкт проектується на декілька екранів свідомості. Кожний екран задає свій розподіл об'єкту на елементи, створюючи певну його структуру. Екрани пов'язані один з одним, що дозволяє співвіднести існуючі структурні характеристики об'єкту. Конфігуратор забезпечує синтез різних уявлень про об'єкт [16].

А.С. Шаров поширює розгляд регулятивної природи рефлексивного акту на дослідження механізму особистісної рефлексії. Автор зазначає, що функціями механізму рефлексії є визначення, побудова меж психіки, збирання та поєднання їх у певні психічні цілісності, а також організація психічної діяльності в процесі руху до основ власної активності для досягнення в процесі взаємодії людини зі світом певної єдності, синергізму [13].

Спроби онтологізації рефлексії дозволили визначити її положення в структурі діяльності. Так, Г.П. Щедровицькій розглядає рефлексію як кооперативний зв'язок психічних дій в структурі діяльності та процес, що забезпечує визначення нормативних значень, які існують в культурі, щодо об'єкта сумісної діяльності та спілкуванні [15]. А.В. Карпов розуміє рефлексію як процесуально-психічний бік будь-якої діяльності, що інтегрує та забезпечує контроль за організацією мотиваційних і операційних складових діяльності [4].

Важливим кроком у розвитку поглядів на природу рефлексії є розуміння її як механізму пізнання не тільки власної свідомості, але й свідомості інших людей у процесі міжособистісної взаємодії. Слід схарактеризувати когнітивний і соціально-психологічний підхід у визначенні цього аспекту рефлексії.

Представники когнітивний підходу розглядають особливості рефлексивного акту в співставленні власної когнітивної позиції із когнітивною позицією іншого, що відбувається у формі мисленнєвого діалогу. Ж. Піаже називав цю здатність «мислення за іншого» децентрацією. Ж. Піаже разом з Б. Інельдер експериментально дослідили процес децентрації предметної компоненти міжособистісної взаємодії за допомогою методу «три гори» [10].

Соціально-психологічний підхід аналізує емотивно-рефлексивне ставлення в процесі взаємодії людей, що виявляється у здатності розуміння станів іншої людини емоційно-нейтральним спостерігачем. Характеристи-

ка цих станів здійснюється з позиції аналізу психомоторних інтерпретацій і соціокультурної заданості спільності, стереотипії змісту свідомості (Дж. Мід, Р. Даймонд, Р. Лінтон, К. Роджерс).

Аналітичний огляд наукових джерел показав, що розробка сучасних технологій розвитку рефлексії в системі вищої освіти здійснена з опорою на використання психологічного ресурсу особистісної рефлексії як психотехнічного механізму в отриманні нових знань про власне Я, визначення обмежень власного функціонування, спорідненості ціннісно-сміслових утворень з вимогами професії. Значно менша увага приділяється врахуванню регуляційних і онтологічних характеристик рефлексії в становленні суб'єктності майбутнього фахівця.

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає в розробці функціональної моделі професійної рефлексії вчителя та обґрунтуванні методологічних принципів організації її розвитку в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Авторський підхід до розуміння професійної рефлексії вчителя побудовано на інтеграції різних традицій вивчення рефлексії.

Ключовими для нас стали такі концептуальні положення:

1) розуміння рефлексії як системно-структурного утворення, що формується в процесі онтогенезу індивіда, виявляється на безсвідомому та свідомому рівнях і забезпечує репрезентацію та усвідомлення особистістю власних процесів, станів, властивостей, ціннісно-сміслових утворень (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, Г.П. Щедровицькій, С.Д. Максименко);

2) визначення регуляційної функції рефлексії задля збереження існуючих меж власного Я (В.О. Лефевр, В.П. Зінченко, А.С. Шаров);

3) визнання рангової структури організації рефлексії як психічного явища, що породжує необхідність оцінки предмета рефлексії у вимірах етичної системи (В.О. Лефевр, Ю.А. Шрейдер);

4) розуміння онтологічних характеристик рефлексії як метакогнітивного психічного процесу, стану та властивості, що має феноменологічні характеристики та індивідуальні відмінності в кожній людини (А.В. Карпов, М.С. Егорова, І.М. Скітєва);

5) визначення смислотворювальної ролі рефлексії в організації актів діяльності (К.О. Абульханова-Славская, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, О.М. Леонтьєв, А.В. Россохін, І. М. Семенов, О.Б. Старовойтенко, Г.П. Щедровицькій);

б) розуміння рефлексії як процесу, що забезпечує мислення за іншого та розуміння станів іншого у міжособистісній взаємодії (Ж. Піаже, Б. Інєльдер, Дж. Мід, Р. Даймонд, К. Роджерс).

Ми виходили з ідеї про те, що розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудова з урахуванням її онтологічного статусу в психологічній структурі професійної діяльності. Аналіз особливостей професійної діяльності вчителя [8; 9] показав, що вона може продуктивно існувати лише в режимі опосередкування власних професійних дій діями учнів. Таку діяльність не можна зводити до індивідуальної діяльності. В. О. Лекторский, характеризуючи природу такої діяльності, зазначає, що це не діяльність зі створення предмета, у якому людина прагне виразити себе, закарбувати себе. Це взаємна діяльність, взаємодія вільних учасників як рівноправних партнерів, кожний з яких враховує інтереси інших, у результаті чого вони обидва змінюються [5].

Отже, розробка моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудована з урахуванням її функцій у процесі педагогічної дії як кооперативної взаємодії з діями учнів, тобто дії, що має ознаки соціальної дії. Соціальною дія стає, якщо її регуляція включає відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як співдіяча, що є умовою виникнення смислу своєї діяльності. Розуміння професійної рефлексії вчителя на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволяє розглядати професійну рефлексію вчителя як системну професійну властивість, що забезпечує функціонування регуляційних основ його професійної діяльності в режимі кооперативної взаємодії з навчально-пізнавальною діяльністю учня.

Ця властивість формується на основі метакогнітивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні репрезентації предметної основи взаємодії з учнем (особливості розуміння ним предмета взаємодії), відобразити його психічні стани та індивідуально-психологічні особливості, усвідомлювати власні професійні підходи до організації діяльності (методи, технології, прийоми роботи), оцінювати власні дії з позиції етичних норм. Можливість виникнення цих ментальних репрезентацій пояснюється існуванням системного конфігуратора (рефлексивної системи), що дозволяє одночасно усвідомлювати не тільки зміст власної свідомості та свідомості іншого, але й здійснювати оцінку змісту власної свідомості як позитивну або як негативну [16]. Робота цього конфігуратора становить психологічну основу мотивацій-

ної та процесуальної складових професійної дії вчителя в умовах взаємодії з учнем.

Таким чином, онтологічно рефлексія представлена в професійній діяльності як система процесів, що, з одного боку, забезпечують визначення смислу професійної дії в системі педагогічної взаємодії, а з іншого – є процесуально-психічною складовою професійної діяльності, що забезпечує постановку педагогічної мети, антиципацію результатів педагогічної взаємодії, прогнозування та планування педагогічного задуму, прийняття рішення, контроль та самоконтроль професійної дії. Іншими словами, професійна рефлексія вчителя – це різновид метакогнітивних процесів, що забезпечують осмислення вчителем своїх дій у педагогічній взаємодії (сміслової функція мотиву) і здійснюють контроль за регулятивним інваріантом процесуального виконання педагогічної дії.

Як уже було зазначено, рефлексивні процеси реалізують одночасну представленість у свідомості вчителя чотирьох ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Предметна полягає в презентації у свідомості вчителя власних когнітивних структур і когнітивних структур учня, які належать до предмета навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу. Соціально-перцептивна забезпечує усвідомлення та розуміння психічних станів учнів, їх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того, як вчитель сприймається учнем. Морально-етична відображає усвідомлення своєї позиції в конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи (добра та зла). Гуманістична етика інтерпретує «добро» – те, що сприяє розкриттю можливостей та сил людини у відповідності до законів її природи, «зло» – перешкода розвитку людських здібностей. Професійно-особистісна характеризує репрезентацію у свідомості особливостей свого професійного досвіду (педагогічна техніка, методичні засоби, професійна концепція), усвідомлення меж своєї професійної компетентності.

Продуктивність педагогічної дії як взаємодії вчителя з учнем буде визначатися наявністю та мірою інтеграції цих ментальних рефлексивних репрезентацій у свідомості вчителя. Рефлексивні репрезентації виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії. Онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя в рамках соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі її функції:

1. Інтеграцію численних суб'єктивних, децентрованих репрезентацій структурних



складових педагогічної взаємодії в свідомості учителя.

2. Породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії.

3. Контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності.

4. Регуляцію педагогічної дії в рамках усвідомлюваних меж власного Я та Я учня.

Актуальною задачею у вирішенні проблеми професійної рефлексії є визначення умов і факторів її розвитку в системі професійної підготовки.

Значний внесок у розуміння цього питання зробили представники рефлексивно-гуманістичного підходу. У рамках цього підходу, предметом якого є творче самовизначення та самоактуалізації, а пояснювальним принципом є рефлексивно-інноваційний процес, розроблено технологію роботи з феноменами вищих творчих проявів людини в системі професійної освіти, що має назву «рефле-практика» [11]. Ці технології забезпечують оптимізацію самовизначення та досягнення професійної культурної ідентичності майбутнього фахівця. Професійна культурна ідентичність розуміється як позиція індивідуального та групового суб'єкта в професії, що озброєна мовними засобами задля усвідомлення та структурування їм реальності самого себе та власної діяльності. Відповідно до розробленої І.М. Семеновим та С.Ю. Степановим концептуально-технологічної моделі розвитку рефлексивно-особистісних функцій у процесі подолання суб'єктом проблемно-конфліктної ситуації, процес розвитку творчої спрямованості особистості можна представити у вигляді рефлексивного циклу, що включає шість фаз: спонукання, намір, цінність, задум, план, результат [11].

Г.І. Давидова [2] на основі моделювання елементів рефлексивно-інноваційного процесу визначає стадії розвитку рефлексивного діалогу та рефлексивно-діалогічної функції, що забезпечують розвиток системи ціннісного самоставлення майбутнього фахівця та професійної рефлексивної компетентності: самовизначення щодо емоційної (проблемно-конфліктної ситуації); усвідомлення своїх намірів; усвідомлення цілісності Я, ціннісного ставлення до того, що відбувається; усвідомлення цілі, смислу цілепокладання «тут і зараз»; вибір способів самоздійснення, планування; усвідомлення відповідальності за результат (вчинок). З позиції рефлексивно-діалогічного підходу соціорефлексивний механізм формування творчої спрямованості особистості студентів включає рівень розвитку рефлексивних знань, що виявляється в здатності до соціокультурного проектування.

Спираючись на культурно-історичний і діалогічний підходи, В.Г. Анікіна пропонує сіткову

функціональну модель рефлексії [1]. Рефлексія виявляється в діалозі (як внутрішньому, так і зовнішньому), у ціннісно-значущій смисловій комунікації людини з людиною. Рефлексія неможлива поза умов співбуття людей як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої. Необхідною умовою виникнення рефлексії є ціннісно-сміслова спрямованість на пізнання, розвиток, регуляцію суб'єктом самого себе, іншого та життєвих ситуацій. Умовою зовнішньо рефлексивного процесу є активна позиція Іншого, його перехід на позицію особистості та повертання на власну з метою трансляції особистості нового «надмірного» рефлексивного бачення внутрішнього світу людини, її діяльності та її відносин, привласнення цього бачення як особистісно значущого. Інший у рефлексивному діалозі стає внутрішньою, смисловою рефлексивною позицією. Особистість у стані Я-у-рефлексії буде здійснювати перехід до цієї позиції, а потім відносно неї вибудовувати уявлення про об'єкт, що рефлексується. Знання, що отримуються під час перебування в рефлексивній позиції, дозволять перетворювати їх на надлишок як нове розуміння людиною самої себе. Цей надлишок у діалозі Я-людини з Іншим забезпечує перетворення та стає джерелом нового знання. Інший стає тією смисловою опорою, що забезпечує добудову цілісності Я [2].

Значним внеском цих досліджень, на нашу думку, є обґрунтована система методологічних засад організації рефлепрактики, зокрема співбуття як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої, рефлексивного діалогу (внутрішнього та зовнішнього), використання культурних форм і засобів рефлексії, принципу психологічної підтримки.

Однак ретельне відпрацювання теоретичних і технологічних аспектів використання рефлексивної активності у відповідності до її основних функцій у саморозвитку особистості майбутнього фахівця не може компенсувати дефіциту знань про психологічні особливості самої професійної рефлексії, яка існує не тільки як засіб, психотехнічний механізм, але й як психічна реальність, що забезпечує реалізацію професійної діяльності.

Онтологічна особливість професійної рефлексії вчителя виявляється в існуванні її як системи метакогнітивних процесів, що організують професійну діяльність у режимі рефлексивного управління діями учнів. Ці процеси дозволяють не тільки відображати особливості протікання власних станів, переживань і думок, але й давати уявлення про стани, переживання та думки учнів, що сприяє, з одного боку, становленню суб'єктності вчителя, а іншого – суб'єктності учнів.

Розуміння децентрованості як істотної ознаки професійної рефлексії вчителя, що дозволяє рефлексувати за Іншого, потребує специфічної організації форм і методичних прийомів організації професійної підготовки майбутнього вчителя, які мають спиратися на реалізацію таких методологічних принципів рефлепрактики:

– принцип співбуття як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої за допомогою рольових інверсій.

– принцип зворотного зв'язку, що виявляється у необхідності постійно отримувати інформацію про результати власних дій з боку Іншого.

– принцип рефлексивного діалогу, як можливість набуття суб'єкту освітнього процесу внутрішню цілісність, усвідомити межі власного Я.

– принцип варіативності предметного змісту педагогічної взаємодії (різновиди форм і методів організації навчально-виховного процесу).

– принцип використання культурних форм та засобів рефлексії (мовних узагальнень, рефлексивів, риторичних структур, різноманітних прийомів та методів літературної творчості).

– принцип психологічної підтримки з боку учасників освітнього процесу.

Висновки з проведеного дослідження.

Розробка онтологічної моделі професійної рефлексії вчителя має бути побудована з урахуванням її функцій в процесі педагогічної дії як кооперативної взаємодії з діями учнів, тобто дії, що має ознаки соціальної дії. Соціальною дією стає, якщо її регуляція включає відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як співдіяча, що є умовою виникнення смислу своєї діяльності. Розуміння системно-структурної природи рефлексії на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволило нам визначити професійну рефлексію як різновид метакогнітивних процесів особистості вчителя, функціями яких є породження смислового компоненту та синтез процесуально-психологічного забезпечення педагогічної дії в педагогічній взаємодії.

Набуття смислу окремої педагогічної дії зумовлено здатністю рефлексії вчителя здійснювати одночасну представленість в його свідомості чотирьох ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Рефлексивні репрезентації виконують функцію фіксації обмежень в усвідомленні значень і смислів, які мотивують професійну дію вчителя та впливають на ефективність контролю за регулятивним інваріантом процесуально-психологічного виконання педагогічної дії.

Істотною ознакою професійної рефлексії є її децентрованість, тобто здатність рефлексувати за Іншого. Розвиток цієї властивості в системі професійного навчання майбутнього вчителя має ґрунтуватися на певних принципах співбуття, зворотного зв'язку, рефлексивного діалогу, варіативності предметного змісту, використання культурних форм та засобів рефлексії, психологічної підтримки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникина В.Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания / В.Г. Аникина // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Том 10. – № 2. – С. 46–75.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивно-психологические технологии в развитии профессиональной культурной идентичности менеджеров туризма / Г.И. Давыдова // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Том 10. – № 2. – С. 87–98.
3. Гордеева Н.Д. Роль рефлексии в построении предметного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Том 2. – № 2. – С. 90–105.
4. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
6. Лефевр В.А. Рефлексия : [монография] / В.А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 496 с.
7. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биополярном выборе / В.А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Том 1. – № 1. – С. 34–46.
8. Мирошник О.Г. Гуманістичні цінності як чинник продуктивності професійної рефлексії вчителя / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8). – Частина 1. – С. 297–309.
9. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Пиаже Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – СПб. : Питер, 2003. – 160 с.
11. Семенов И.Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 113–119.
12. Старовойтенко Е.Б. Рефлексия личности в культуре / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 209–220.
13. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия : [монография] / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
14. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания / Ю.А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 32–41.
15. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия : [монография] / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.



УДК 159.923.2

РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНА ПЕРЕВІРКА ОПИТУВАЛЬНИКА «ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ»

Петровська І.Р., к. т. н.,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті представлено процедуру розробки та психометричної перевірки авторського опитувальника. Опитувальник містить три шкали, визначає тип громадянської ідентичності та є складовою частиною комплексної психодіагностичної технології дослідження громадянської ідентичності.

Ключові слова: *громадянська ідентичність, опитувальник, валідність, надійність, психометрія.*

В статтю представлена процедура розробки та психометричної перевірки авторського опитувальника. Опитувальник містить три шкали, визначає тип громадянської ідентичності та є складовою частиною комплексної психодіагностичної технології дослідження громадянської ідентичності.

Ключевые слова: *гражданская идентичность, опросник, валидность, надежность, психометрия.*

Petrovska I.R. DEVELOPMENT AND PSYCHOMETRIC CHECK OF THE QUESTIONNAIRE “CIVIC IDENTITY”

The paper presents the process for development and psychometric check of the proprietary questionnaire. The questionnaire contains three scales, defines the type of civic identity and is a part of a comprehensive psychodiagnostic technology study of the civic identity.

Key words: *civic identity, questionnaire, validity, reliability, psychometry.*

Постановка проблеми. Психологічна природа громадянської ідентичності пов'язана з базовою для людини як соціальної істоти тенденцією самовизначення шляхом віднесення себе до спільноти громадян, самоототожнення з нею. Самовизначення є важливим елементом формування самоідентичності, яке реалізується протягом усього життя особистості. Уникнення самовизначення та, як результат, аморфність самоідентичності спричиняють серйозну шкоду усій системі цілей і життєвих планів особистості, унеможливають самореалізацію [4]. Громадянська ідентифікація допомагає впорядковувати реальності, у яких розгортається буття людини як громадянина.

Громадянська ідентичність як вид соціальної ідентичності виступає одним з ключових соціальних конструктів, що виникають у процесі суб'єктивного відображення й активної побудови громадянином соціальної реальності. У цій соціальній реальності важливою є спільнота громадян (з якою відбувається ототожнення), яка повинна задавати загальні життєві цінності, орієнтувати в навколишньому світі, поставляючи відносно впорядковану інформацію, формувати почуття захищеності, сприяти психологічному благополуччю тощо.

Якщо з точки зору громадянина спільнота громадян певної держави не виконує своїх функцій – життя в громадянському суспільстві не є передбачуваним, стабільним, впорядкованим і безпечним, при

цьому відсутня внутрішня солідарність з ідеалами, цінностями та стандартами громадянського середовища, втрачається можливість досягати особистісно значущих цілей, соціальної самореалізації (професійної, економічної, культурної тощо), – то діє постулат когнітивної теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела: «коли соціальна ідентичність не задовольняє члена групи, він прагне або покинути групу, до якої в цей момент належить, і приєднатися до більш високо оцінюваної ним групи (розуміємо як еміграцію на постійне місце проживання з готовністю «віддати» [3], замінити ідентичність на іншу), або зробити так, щоб його справжня група стала позитивно відмінною від інших» (йдеться про критичну, протестну форму, що спрямована на зміну або удосконалення суспільно-політичного режиму, який не відповідає громадянським цінностям).

Громадянська ідентичність перебуває у взаємозв'язку з державою та громадянським суспільством і, здобуваючи власний позитивний чи негативний досвід, відповідним чином конститується та трансформується [5]. Однак усвідомлення належності до держави ще не означає сформованої громадянської ідентичності.

Аналіз останніх наукових праць. Поняття ідентичності розглядається в рамках психоаналізу (У. Джеймс, З. Фрейд, Е. Еріксон, Дж. Марсія), символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, І. Гоффман, Г. Фогельсон, Ю. Хабермас), когнітивної психології

(Г. Теджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуелл, Д. Абрамс) тощо.

Проблематикою української громадянської свідомості цікавилися такі українські вчені, як М. Боришевський, Н. Хазратова, О. Киричук, Л. Снігур, О. Стегній, В. Васютинський, Л. Сокурянська, Н. Савелюк, В. Степаненко, В. Арбеніна, Н. Безгіна, Т. Бевз, Г. Мазилова та інші.

Науковцями розглядалися механізми формування громадянської свідомості, громадянських якостей особистості (М. Боришевський); закономірності та механізми становлення громадянськості (як складної особистісної характеристики) у юнацькому віці (Л. Снігур); особливості громадянського самовизначення особистості (О. Киричук); громадянський розвиток особистості в дорослому віці (О. Лукашевич), психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді (Н. Савелюк). Однак варто зазначити, що психологічні аспекти вивчення громадянської свідомості українськими науковцями часто тісно переплітаються з педагогічними; у пояснення психологічних закономірностей вчені, скоріше, вкладали педагогічний контекст.

Вивчалися особливості соціальної, етнічної ідентичності російськомовних українських громадян (В. Васютинський), психологічні детермінанти, перцептивні та регулятивні особливості відносин особистості та держави (Н. Хазратова). У рамках соціологічно-політологічного підходу досліджувалася проблема формування громадянського суспільства в Україні (В. Степаненко), динаміка етнічної та громадянської ідентичностей українця в умовах суспільних трансформацій (Г. Мазилова), соціально-політичні умови формування громадянської ідентичності (Т. Бевз), сутність, прояви та чинники формування громадянської ідентичності українського студентства (В. Арбеніна, Л. Сокурянська) тощо.

Феномен громадянської ідентичності науковцями розглядається найчастіше як соціально-політичний, соціологічний, державний, набагато рідше його трактують як індивідуальний, наділений особистісним змістом, як прийняття і переживання особистістю своєї громадянської ролі.

Громадянська ідентичність, на нашу думку, являє собою комплексне утворення, яке існує на рівні свідомого та несвідомого і містить когнітивну (знання про належність до певної соціальної спільноти), ціннісно-емоційну (позитивне, негативне чи амбівалентне ставлення до належності, її прийняття або неприйняття), пове-

дінкову (реалізація громадянської позиції у спілкуванні та діяльності, громадянська активність) та образно-семіотичну (знаки, символи) складові.

Важливо розуміти, що раціонально-пізнавальний етап ідентифікації не приводить автоматично до готовності індивіда ототожнювати себе з тією соціальною спільнотою, міра причетності до якої стає предметом рефлексії. Остаточне рішення опосередковане емоційно-оціночним ставленням до неї, здійснюється під впливом особистісної системи цінностей, оцінок, почуттів, емоцій тощо [2].

Виникає необхідність розробки психодіагностичної технології оцінювання громадянської ідентичності. Розроблена методика дозволяє виявляти рівень сформованості та тип громадянської ідентичності на когнітивному рівні (за допомогою авторського опитувальника «Громадянська ідентичність»), на поведінковому рівні (за допомогою розроблених ситуацій-казусів проективного характеру), а відповідні вправи на залучення уваги дозволяють виявляти специфіку ціннісно-емоційної та образно-семіотичної складових громадянської ідентичності, оскільки сформована громадянська ідентичність обумовлює також визначеність та цілісність «образу Я як громадянина», що є одиницею аналізу ідентичності.

Метою статті є психометрична перевірка авторського опитувальника «Громадянська ідентичність».

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 335 громадян України віком 18–80 років. Середній вік 36,75, стандартне відхилення 18,26. Серед них 68% жінок, 32% чоловіків зі Львівської, Закарпатської, Хмельницької, Волинської, Івано-Франківської, Чернівецької (*Західна Україна*), Житомирської, Київської, Вінницької, Черкаської, Кіровоградської, Дніпропетровської (*Північно-центральна Україна*), Харківської, Донецької, Одеської, Херсонської (*Південно-східна Україна*) областей. Дослідження проводилося протягом вересня – грудня 2015 року.

Авторський опитувальник «Громадянська ідентичність» розроблено за принципом побудови шкали Лайкерта [6]. Пункти опитувальника являють собою прості твердження, які потрібно оцінити респонденту. Використовується п'ять градацій: 1 – повністю не погоджуюсь, 2 – швидше не погоджуюсь, 3 – важко сказати, 4 – швидше погоджуюсь, 5 – повністю погоджуюсь.

Відбір суджень проводився у декілька етапів. Спочатку респондентам (153 особи) було запропоновано завершити ре-



чення «Я як громадянин...». Аналіз відповідей дозволив відібрати 28 суджень, що характеризують громадянську ідентичність на поведінковому, емоційно-ціннісному та когнітивному рівнях. На другому етапі за допомогою експертного оцінювання (5 експертів: 2 доктори та 3 кандидати психологічних наук) і в процесі пілотного дослідження після перевірки ефективності та дискримінативності кожного пункту опитувальника в остаточній версії залишилися 20 тверджень.

Факторна структура опитувальника. Факторна (структурна) валідність опитувальника визначалася засобами експлораторного факторного аналізу методом виділення головних компонент з обертанням Varimax normalized, а потім за допомогою конфірматорного факторного аналізу як одного з методів структурного моделювання.

Проведений факторний аналіз даних дав змогу побудувати 3-факторну модель, яка пояснює 65,76% дисперсії отриманих даних.

Перший фактор (25,26%) – *патріотизм* – включає такі пункти опитувальника: 11 – «Я повністю ідентифікую себе з громадянином України» (0,786), 9 – «Для мене важливо підтримувати українські традиції та культуру» (0,746), 1 – «Я пишаюся тим, що є громадянином України» (0,700), 18 – «Я сприймаю Україну як свою Батьківщину» (0,699), 3 – «Я вважаю себе патріотом України» (0,695), 13 – «Мої уявлення про себе мають тісний зв'язок з Україною» (0,688), 4 – «Я глибоко шаную державні символи України» (0,664), 19 – «Я відчуваю тісний зв'язок з громадянами України» (0,471).

Другий фактор (20,46%) – *несхильність емігрувати* – включає такі пункти опиту-

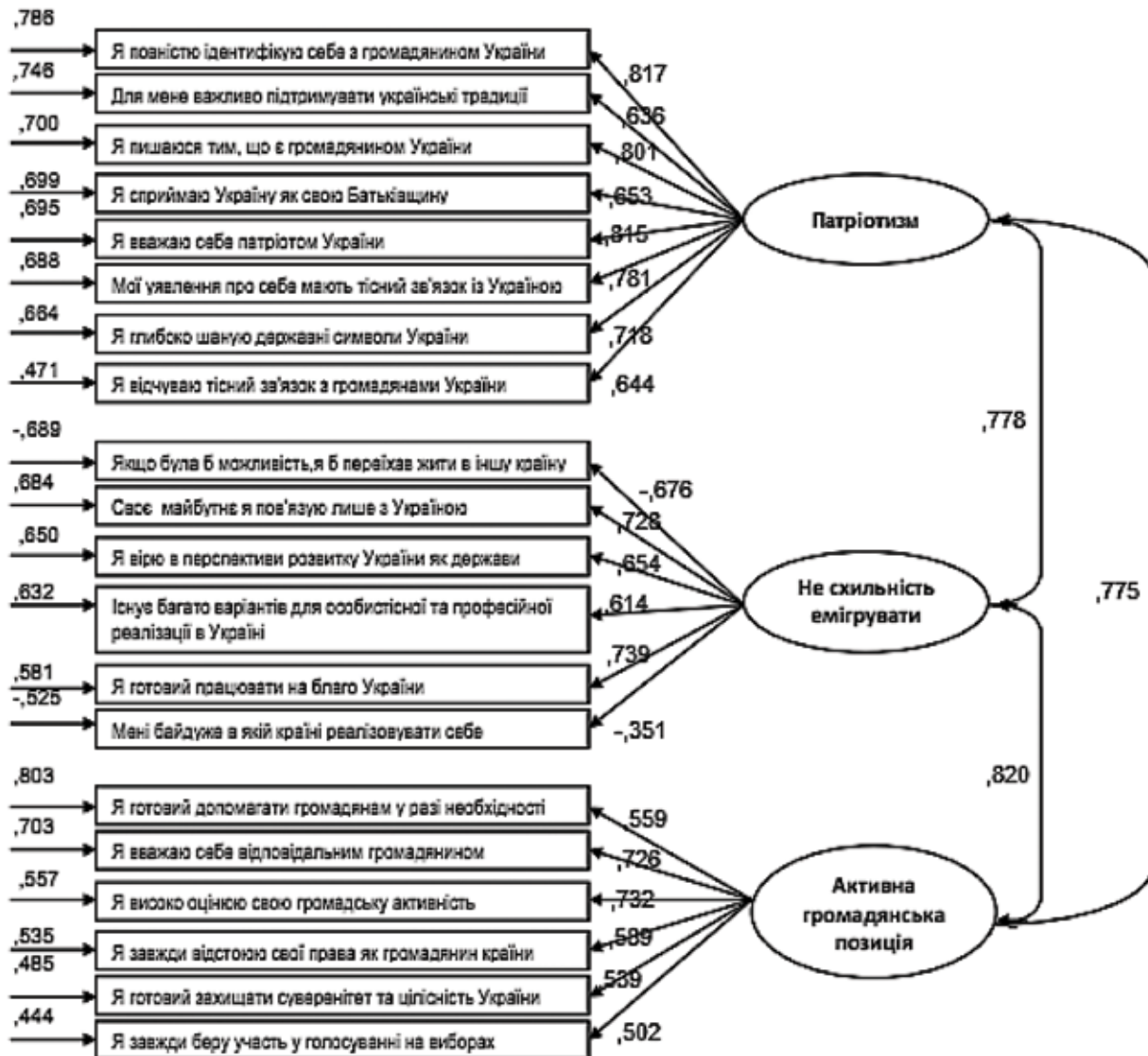


Рис. 1. Структурна модель опитувальника

вальника: 6 – «Якщо була б можливість, я б переїхав жити в іншу країну» (-0,689), 5 – «Своє майбутнє я пов'язую лише з Україною» (0,684), 7 – «Я вірю в перспективи розвитку України як держави» (0,650); 8 – «Існує багато варіантів для особистісної та професійної реалізації в Україні» (0,632); 10 – «Я готовий працювати на благо України» (0,581); 15 – «Мені байдуже, у якій країні реалізовувати себе та свої таланти» (-0,526).

Третій фактор (19,94%) – *активна громадянська позиція* – включає такі пункти опитувальника: 20 – «Я готовий допомагати українським громадянам у разі необхідності» (0,803), 12 – «Я вважаю себе відповідальним громадянином» (0,703), 16 – «Я високо оцінюю свою громадську

активність» (0,557), 14 – «Я завжди відстоюю свої права як громадянин країни» (0,535), 17 – «Я готовий захищати суверенітет і цілісність України» (0,485), 2 – «Я завжди беру участь у голосуванні на виборах» (0,444).

Конфірматорний факторний аналіз був використаний для перевірки гіпотези про те, що громадянська ідентичність обумовлена трьома латентними факторами (шкали опитувальника), які ми назвали «патріотизм», «несхильність емігрувати», «активна громадянська позиція».

Аналіз був проведений у пакеті Statistica 7.0 методом GLS → ML. Для аналізу узгодженості емпіричних даних і структурної моделі використовувались наступні критерії: 1) χ^2 , якщо $p\text{-level} < 0,05$, то це означає, що немає статистично значущого розходження між даними спостережень і запропонованою моделлю; відношення χ^2/df , яке не повинно перевищувати значення 2; 2) індекс RMS S.R. – індекс, який показує якість підгонки моделі. Якщо значення індексу RMS S.R. менше 0,05, то підгонка гарна.

Отримана модель продемонструвала високі показники відповідності вихідним даним: $\chi^2 = 180,511$; $df = 116$; $\chi^2/df = 1,56$; $p = 0,000118$; RMS S.R. = 0,0487.

Отже, до складу опитувальника входить 3 шкали: «Патріотизм» (8 пунктів), «Не схильність емігрувати» (6 пунктів) і «Активна громадянська позиція» (6 пунктів).

Для перевірки конструктивної валідності [1] були обрані методики «Тест для визначення рівня сформованості громадянських і патріотичних якостей» (О.І. Тимчишин)

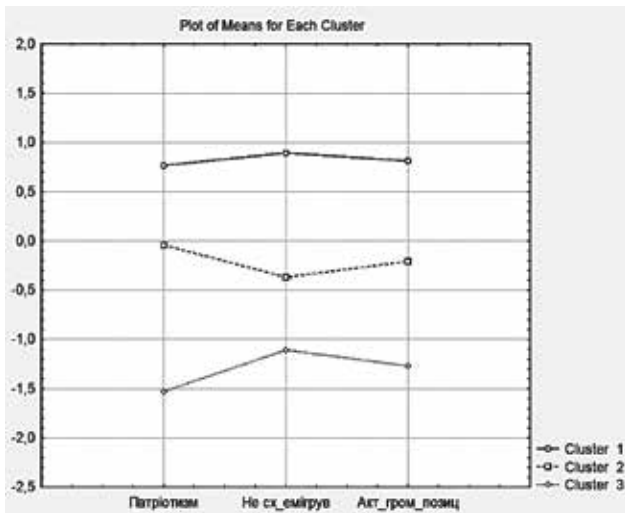


Рис. 2. Кластерний аналіз за шкалами опитувальника

Таблиця 1

Перевірка внутрішньої та ретестової надійності опитувальника

Найменування шкали	Cronbach's alpha (α)	Split half reliability	Guttman split-half reliability	Коефіцієнт кореляції Пірсона (ретест)
Патріотизм	0,902 **	0,896**	0,895**	0,812 **
Не схильність емігрувати	0,787 **	0,741 **	0,737 **	0,875**
Активна громадянська позиція	0,764 **	0,771 **	0,771 **	0,784**

** – $p < 0,01$

Таблиця 2

Матриця функцій класифікації

Classification Matrix				
	Percent - Correct	G_1:1 - $p=0,404298$	G_2:2 - $p=0,404298$	G_3:3 - $p=0,191403$
G_1:1	100,0000	135	0	0
G_2:2	98,5185	0	133	2
G_3:3	98,4615	0	1	64
Total	98,9933	135	134	66



і «Тест для діагностики громадянської самосвідомості» (П.Р. Ігнатенко).

	Патріотизм	Не-схильність емігрувати	Активна громадянська позиція
Рівень сформованості громадянських і патріотичних якостей	0,643*	-	0,576*
Громадянський індіферентизм	-0,437*	-0,381*	-0,544*
Громадянський патріотизм	0,519**	0,359*	0,487*

** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$

Надійність. Внутрішню надійність/узгодженість шкал опитувальника перевірено за допомогою показника альфа Кронбаха, методу «розчеплення» (коефіцієнт Спирмена-Брауна) та статистики Гутмана.

Ретестова надійність перевірялася за участю 112 громадян шляхом повторного тестування через чотири тижні. Використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Результати перевірки внутрішньої та ретестової надійності шкал опитувальника наведено в табл. 1

Кластерний аналіз за шкалами опитувальника (після стандартизації даних) дозволив виявити три групи досліджуваних з різною громадянською ідентичністю (див. рис. 2).

I група (40,43%) – це громадяни з **«лояльною»** (позитивною) громадянською ідентичністю. Вони повністю ідентифікують себе з громадянами України і пишуться цим, для них важливо підтримувати українські традиції та культуру, вони демонструють глибоку прихильність до своєї країни, домінування патріотичних почуттів. Для них не характерні еміграційні настрої, вони вірять у перспективи розвитку України як держави і своє майбутнє пов'язують лише з Україною. Вони усвідомлюють себе громадянами, які здатні впливати на події, що відбуваються в країні, і займають активну громадянську позицію.

II група (40,43%) – громадяни з невизначеною **громадянською ідентичністю**. Вони демонструють деяку невизначеність власних уявлень про себе як громадянина, не мають чітких громадянських переконань і цінностей, не намагаються їх

сформувати. Як правило, за невизначеної громадянської ідентичності людина переживає низку негативних станів, включаючи почуття безнадійності, безпорадності, песимізм, апатію, тривогу або відчуження, ненаправлену злобу тощо.

III група (19,14%) – громадяни з **«протестною»** (негативною) **громадянською ідентичністю**. Вони свідомо демонструють протестне неприйняття української громадянської ідентичності: не пишуться тим, що є громадянами України, не вважають себе патріотами, не планують пов'язувати своє майбутнє лише з Україною, не вірять у перспективи розвитку України як держави, не бачать для себе варіантів особистісної та професійної реалізації в Україні, без вагань переїхали би жити в іншу країну. Цю громадянську позицію ще можна назвати «чужий у чужій державі».

Для перевірки коректності виділених груп з різним типом громадянської ідентичності був використаний дискримінантний аналіз покрововим методом. Дискримінантний аналіз – це різновид багатовимірного аналізу, призначений для класифікації даних, тобто для вирішення завдань розрізнення (дискримінації) об'єктів спостереження за певними ознаками.

Для позначення статистичної значущості потужності дискримінації в поточній моделі використовується стандартна статистика «Уїлкса лямбда» (Wilks' Lambda). Її значення змінюється від 1.0 (немає дискримінації) до 0.0 (повна дискримінація).

У нашому випадку дискримінація між групами є високозначущою (Wilks' Lambda: 0,16803, $\text{approx. } F(6,272)=65,260$, $p < 0,0000$).

У матриці класифікації (Табл. 2) представлено відсоток спостережень, які були правильно класифіковані для кожної сукупності за допомогою отриманих функцій класифікації.

Як бачимо, віднесення громадян до груп з різним типом громадянської ідентичності за шкалами опитувальника є коректним на 98,99 %.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати проведених процедур дозволяють зробити висновок, що розроблений опитувальник валідний, надійний і може використовуватися для подальших досліджень громадянської ідентичності.

Дослідження психологічної реальності, яка робить привабливою причетність до держави і внаслідок цього спонукає свідому, добровільну громадянську самоідентифікацію, є центральною ідеєю концепції нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галян І.М. Психодіагностика : [навчальний посібник для студентів вузів] / І.М. Галян. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
2. Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві [колективна монографія]. – К. : ІПЕНД ім. І. Кураса НАН України, 2014. – 296 с.
3. Ровенчак О.А. Особистісна складова ідентичностей і практик українських емігрантів / О. А. Ровенчак // Соц. психологія. – 2011. – № 5. – С. 120–130.
4. Українське студентство у пошуках ідентичності : [монографія] / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
5. Хазратова Н.В. Психологія відносин особистості й держави : [монографія] / Н.В. Хазратова. – Луцьк : РВВ ВДУ «Вежа», 2004. – 276 с.
6. Allen E., Seaman C. Likert Scales and Data Analyses / Quality Progress. – 2007. – №40. – P. 64–65.



УДК 159.944

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЯХ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОГО ТИПУ

Погрібна А.О., аспірант

Донбаський державний педагогічний університет

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування емоційного вигорання в професіях суб'єкт-суб'єктного типу. Аналізуються концептуальні положення щодо специфіки зазначеного феномену в професіях соціальної спрямованості. Особлива увага акцентована на вивченні чинників, що ініціюють виникнення симптомів емоційного вигорання у фахівців «допомагаючих» професій.

Ключові слова: емоційне вигорання, професії суб'єкт-суб'єктного типу, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень, стрес.

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования эмоционального выгорания в профессиях субъект-субъектного типа. Анализируются концептуальные положения относительно специфики данного феномена в профессиях социальной направленности. Особое внимание акцентировано на изучении факторов, которые инициируют возникновение симптомов эмоционального выгорания у специалистов «помогающих» профессий.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессии субъект-субъектного типа, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, стресс.

Pogrebnaia A.A. ON THE QUESTION ABOUT EMOTIONAL BURNING DOWN IN PROFESSIONS SUBJECT-SUBJECT TYPE

In the article the theoretical aspects of forming of syndrome of the emotional burning down are examined in professions subject-subject type. The conceptual positions in reference to the specifics of this phenomenon in the professions of social orientation are analyzed. Particular attention is focused on studying the factors that initiate the appearance of symptoms of burnout among specialists of «helping» professions.

Key words: emotional burnout, professions subject-subject type, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements, stress.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах соціально-економічної нестабільності, конкуренції на ринку праці, соціальних стресів, вузької спеціалізації в професії та водночас глобалізації з суміжними галузями зростають вимоги до професіоналізму особистості. Особливої уваги в період постійних змін і реформ потребують професії суб'єкт-суб'єктного типу, оскільки вони характеризуються високою емоційною напругою діяльності в ситуаціях інтенсивного професійного спілкування, підвищеної моральної відповідальності в процесі складної соціальної взаємодії з людьми, дисбалансом між інтелектуально-енергетичними затратами з одного боку і моральною та матеріальною винагородою з іншого, особистісною незахищеністю при взаємодії з «психологічно важким» контингентом.

У таких умовах під впливом багатьох емоціогенних факторів, як об'єктивних, так і суб'єктивних, виникає зростаюче почуття невдоволення, накопичення втоми, що призводить до криз у роботі, виснаження та вигорання.

Таким чином, дослідження феномену емоційного вигорання на прикладі профе-

сій суб'єкт-суб'єктного типу здається нам необхідним як з теоретичних, так і з практичних позицій, оскільки своєчасна система профілактико-корекційних заходів допоможе зберегти працівника як здорову особистість і ефективного професіонала. Більш того, дослідження емоційного вигорання має велике значення для аналізу процесу професійного становлення особистості, для планування її професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. Бувши досить новим явищем, феномен вигорання являє собою перспективний напрямок досліджень у зарубіжній і вітчизняній психології. Так, на сьогодні в зарубіжній психології існує достатня кількість досліджень, присвячених проблемі емоційного вигорання (M. Leiter, C. Maslach, S. Jackson, A. Pines, W. Schaufeli та ін.), у яких досягнута єдина точка зору відносно операціональної структури емоційного вигорання та валідності методик його діагностики. Водночас не існує однозначного погляду на саме визначення емоційного вигорання, його основні симптоми та механізми виникнення, недостатньо проаналізовані пи-

тання щодо впливу цього феномену на різні підструктури особистості.

Більшість досліджень пострадянського періоду, присвячених вивченню емоційного вигорання, мають або постановчий характер, або вузьку емпіричну спрямованість (В.В. Бойко, Н.М. Булатевич, Н.В. Гришина, Н.Є. Водоп'янова, А.В. Карпов, О.О. Рукавішников, В.Є. Орел та ін.). Так, існують дослідження емоційного вигорання педагогів (О.О. Бароніна, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, Л.М. Мітіна, А.О. Реан, Т.І. Ронгинська, Н.В. Чепелева та ін.), медичних працівників (О.І. Богучарова Г.С. Абрамова, Н.В. Козіна, В.В. Лук'янов, Н.Ю. Максимова, Ю.А. Юдчиць та ін.), соціальних працівників (Н.Є. Водоп'янова, Є.М. Набільська, О.В. Романовська, Є.С. Старченкова, Я.І. Юрків та ін.), управлінців (Н.Є. Водоп'янова, О.Б. Серебрякова та ін.), торгового персоналу, менеджерів (О.Р. Фонарьов, Н.Є. Водоп'янова та ін.), психологів (Б.С. Братусь, О.О. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, А.В. Костюк, Т.С. Яценко та ін.).

Однак, незважаючи на широку розповсюдженість досліджень емоційного вигорання у спеціалістів соціальної спрямованості, вітчизняна психологія також характеризується протиріччями у поглядах на сутність синдрому, механізми та динаміку його розвитку.

Поєднання теоретичної та практичної значущості з недостатньою розробленістю проблеми визначило мету дослідження.

Мета статті (постановка завдання).

Метою теоретичного дослідження є вивчення специфіки емоційного вигорання в професіях суб'єкт-суб'єктного типу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з даної проблеми показує, що на сьогодні в науковій літературі існують різні терміни для визначення феномену вигорання: «емоційне вигорання», «емоційне згорання», «синдром емоційного вигорання», «професійне вигорання», «психічне вигорання» тощо. У зв'язку з різноманітністю термінології означеного феномену існують і різні підходи щодо його феноменології: індивідуальний, міжособовий (соціальний), організаційний тощо.

Так, у дослідженнях, що стосуються індивідуально-психологічного підходу (L. Hallsten, S. Hobfoll, J. Freedy, H. Freudenberger, A. Pines), емоційне вигорання розуміється як невідповідність між високими чеканнями особистості від роботи і дійсністю, з якою доводиться стикатися щодня. Представники соціально-психологічного підходу (С. Maslach, В. Buunk, W. Schaufeli) роблять акцент на тому, що феномен емоційного вигорання визнача-

ється специфікою самої діяльності в соціальній сфері, яка вирізняється великою кількістю контактів, що навантажують психіку людини. Дослідження в рамках організаційно-психологічного підходу (R. Burke, J. Winnubst, С. Cherniss, R. Golembiewski) ґрунтуються на тому, що емоційне вигорання пов'язане з організаційною структурою діяльності та з типовими проблемами особистості: нестачею автономії та підтримки, неадекватним або низьким рівнем розвитку професійно-важливих якостей та ін. [2; 7].

Кожен з означених підходів описує процес виникнення цього феномену на окремих рівнях, що існують автономно і незалежно один від одного. Це сприяє тому, що з'являється тенденція до перебільшення значущості тих чи інших чинників, зокрема до гіперболізації значущості або особистісних чинників, або чинників, пов'язаних з виробничими стресами. Так, Д. Гринберг, підкреслюючи наявність тісного зв'язку між стресом і вигоранням, визначає вигорання як несприятливу реакцію людини на стрес, отриманий на роботі, що включає психофізіологічні та поведінкові компоненти. На думку Д. Гринберга, вигорання може характеризуватися емоційним, фізичним і когнітивним виснаженням і виявлятися наступними симптомами: погіршенням відчуття гумору, частими скаргами на здоров'я, зміною продуктивності роботи, зниженням самооцінки та ін. [3, с. 349]. А. Ленгле емоційне вигорання пов'язує з неекзистенціальними установками на життя. На думку автора, вигорання є особливою формою екзистенціального вакууму, провідним симптомом і основною характеристикою якого виступає виснаження [6].

Схожа картина простежується у працях дослідників цієї проблеми на пострадянських теренах. Так, Н.Є. Водоп'янова та Є.С. Старченкова визначають феномен вигорання як несприятливу реакцію на професійні стреси, що включає психофізіологічні, психологічні та поведінкові складові [2, с. 128–136]. Аналогічної точки зору дотримуються Г.С. Абрамова, Н.В. Гришина, Т.І. Ронгинська та ін., підкреслюючи, що розвиток вигорання не обмежується лише професійною сферою, а виявляється в різних ситуаціях буття людини, оскільки хворобливе розчарування в роботі як способі отримання сенсу забарвлює всю життєву ситуацію [8; 9].

В.В. Бойко підходить до визначення феномену вигорання з позиції динамічного підходу, характеризуючи синдром емоційного вигорання в якості психологічного захисту, який виникає у відповідь на окремі травмуючі дії та виступає у формі частко-



вого або абсолютного виключення емоцій [1, с. 87]. У рамках такої концепції не вбачається принципів відмінностей вигорання від стресу, фази емоційного вигорання розгортаються поетапно відповідно до розвитку механізму стресу, описаного Г. Сельє (фази тривоги, резистенції, виснаження).

В.Є. Орел, навпаки, не вбачає домінуючої ролі стресу у формуванні емоційного вигорання, підкреслюючи його суто професійну спрямованість. Він характеризує означений феномен як дисфункцію, що викликана впливом професійної діяльності на особистість і найвиразніше виявляється у сфері суб'єктивних видів праці, таким чином підкреслюючи роль організаційних чинників у формуванні симптомів вигорання [7].

Цікавими представляються дослідження Т.С. Яценко, виконані в рамках глибинної психокорекції. Так, синдром емоційного вигорання, з точки зору автора, має глибинно-психологічні витоки і являє собою нівелювання, «спалювання» лібідних почуттів до близьких людей, що екстраполюється на інших людей, на професійну взаємодію. Блокування лібідного потенціалу відбувається на основі едипової залежності та травматичних переживань раннього дитинства, підліткового віку. Відповідно до психодинамічної теорії Т.С. Яценко, емоційне вигорання пов'язане з формуванням статичності психіки, виявом якої є блокування особистісного розвитку, тенденція до психологічної смерті, регресія [10, с. 103].

Незважаючи на наявність відмінностей, більшість науковців, аналізуючи феномен емоційного вигорання та супутні симптоми, доходять висновку, що вигорання – це стійке, прогресуюче, негативно забарвлене психологічне явище, що характеризується психоемоційним виснаженням, розвитком дисфункціональних установок та поведінки на роботі, втратою професійної мотивації та проявляється у професійній діяльності в осіб, що не страждають психопатологією [2; 7; 8].

Це визначення ґрунтується на найбільш поширеній на сьогодні трифакторній моделі емоційного вигорання (К. Маслач, С. Джексон). Відповідно до цієї концепції, синдром вигорання є тривимірним конструктом, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Автори акцентують увагу на використанні поняття «синдром», підкреслюючи тим самим відносну незалежність вхідних у нього елементів, які самі по собі можуть існувати як окремі елементи і в інших станах. Але лише об'єднуючись разом, вони створюють своєрідний синдром вигорання та визначають процес його розвитку [2; 7].

Основною складовою вигорання, згідно з означеною моделлю, є емоційне виснаження, що розуміється як почуття емоційної спустошеності та втоми, викликане професійною діяльністю. Воно проявляється в зниженні емоційного тону, втраті інтересу до навколишнього або емоційній перенасиченості, в агресивних реакціях, спалахах гніву, появі симптомів депресії. Виникають відчуття розчарування, безпорадності, безнадійності, апатії тощо.

Деперсоналізація передбачає цинічне ставлення до професійної діяльності та об'єктів своєї праці, це розвиток негативних, черствих, байдужих установок у ставленні до людей. Вона проявляється у деформації (знеособленні) стосунків з іншими людьми: підвищенні залежності від інших або, навпаки, негативізму, цинічності установок і почуттів щодо реципієнтів (пацієнтів, підлеглих, учнів тощо).

Третя складова вигорання, редукція професійних досягнень, може виявлятися в тенденції до негативної самооцінки, заниженні своїх професійних досягнень і успіхів, зменшенні інтересу до нових теорій і ідей в роботі, формальному виконанні поставлених завдань, применшенні особистісної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших [2; 7].

Альтернативним варіантом представленого підходу до структури емоційного вигорання є численні дослідження, що вказують на існування інших моделей вигорання, які достатньо детально окреслюють проблематику цього явища. Так, відповідно до однофакторної моделі Пінеса та Аронсона, феномен вигорання розглядається як прояв однієї складової, а саме психічного виснаження, а інші прояви дисгармонії переживань і поведінки вважаються наслідком. Таке трактування вигорання близьке до поняття «синдрому хронічної втоми» та характеризується широким спектром фізичних і психосоматичних скарг.

Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма, автори двофакторної моделі, до складових вигорання, окрім виснаження, додали такий компонент, як деперсоналізація. На думку дослідників, емоційне вигорання зводиться до двомірної конструкції: перший компонент (афективний) проявляється у вигляді скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервову напругу, емоційне виснаження; другий (установчий) виявляється у зміні ставлення або до пацієнтів, або до себе.

Існує і чотирифакторна модель означеного феномену. У чотириконтентній моделі вигорання один з його елементів розподіляється на два окремі чинники. Наприклад, деперсоналізація, що пов'язана

з роботою та з реципієнтами відповідно [2; 7; 8].

Автори динамічних концепцій емоційного вигорання (В. Бойко, М. Буріш, Д. Гринберг, Б. Перлман, Є. Хартман та ін.) також спираються саме на трикомпонентну модель К. Маслач, С. Джексона у розгляді феномену вигорання [1; 3; 7]. Сучасні дослідження свідчать, що вигорання розвивається поступово: спочатку виникає емоційне виснаження, потім знецінення праці, тоді як переживання зниження ефективності професійної діяльності розвивається незалежно від перших двох складових вигорання. У цій послідовності відбивається перехід від позитивного підходу, орієнтованого на вирішення проблем, до негативних стратегій уходу та уникнення [2, с. 139–144].

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень свідчить, що основні зусилля науковців були направлені на виявлення чинників, що викликають вигорання. Традиційно виділяють дві групи чинників: об'єктивні, що визначають особливості професійної діяльності (на думку Т.В. Форманюк, вони поділяються на професійно-організаційні та статусно-рольові), та суб'єктивні, що належать до індивідуальних характеристик самих професіоналів [8; 9].

У контексті зазначеної проблематики слід відзначити, що перша група факторів найбільш виражена в професіях суб'єкт-об'єктного типу, а друга група найбільш характерна для професій суб'єкт-суб'єктного типу.

Так, Н.Є. Водоп'янова, Т.В. Зайчикова, Д. Роджерс, Б. Перлман, Є. Хартман, Є.С. Старченкова та ін. до індивідуальних чинників ризику емоційного вигорання відносять: схильність до інтроверсії; реактивність як характеристику темпераменту, що виявляється в силі та швидкості емоційного реагування; низьку або надмірно високу емпатію; жорсткість і авторитарність щодо інших; низький рівень самооцінки та самоповаги; агресивність; психотизм; низький рівень емоційної теплоти; екстернальний локус контролю та ін. [2; 5; 7]. Відзначаючи роль самооцінки, W.B. Schaufeli підкреслює, що низька самооцінка хоч і сприяє вигоранню, але сама може бути віддзеркаленням чинників навколишнього середовища або навіть віддзеркаленням дії самого вигорання [7].

В.В. Бойко виділяє такі індивідуальні чинники, що сприяють розвитку емоційного вигорання: схильність до емоційної холодності, схильність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності [1, с. 90–92].

Х. Фрейденберг, засновник терміну «вигорання», описує схильних до цього синдрому як співчутливих, гуманних, м'яких ідеалістів, орієнтованих на людей і водночас нестійких, інтровертованих, схильних до нав'язливих ідей (фанатичних), як людей, які легко виявляють солідарність [7].

Е. Махер додає також авторитаризм (авторитарний стиль керівництва) і низький рівень емпатії [7].

З феноменом емоційного вигорання пов'язана особистісна витривалість (hardiness) – інтегративна якість, яка дозволяє людині успішно переносити стресові ситуації і зберігати при цьому психологічне здоров'я. Зарубіжними дослідниками С. Мадді, Д. Кошабою, Д. Гринбергом, М. Перре, У. Бауманном вона розглядається як здатність особистості бути високоактивною щодня, здійснювати контроль за життєвими ситуаціями і гнучко реагувати на різного роду зміни. Люди з високим рівнем цієї характеристики мають низькі показники емоційного виснаження і деперсоналізації та високі показники за шкалою професійних досягнень [3; 7].

Практичний інтерес для сучасної психологічної науки мають дослідження, направлені на виявлення зв'язку між емоційним вигоранням та індивідуальними стратегіями опору вигоранню. Дослідження показують, що високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору стресу, і навпаки, люди, що активно протидіють стресу, мають низький рівень вигорання (І.М. Асеева, О.С. Асмаковець, Дж. Брайт, Ф. Джонс, Л.О. Китаєв-Смик, О.В. Пономаренко, Н.В. Самоукіна та ін.) [8].

К. Кондо, Е. Зеєр, Б. Киллінджер та ін. до групи ризику найбільш схильних до вигорання віднесли осіб, які пред'являють до себе занадто високі вимоги. У їх уявленні справжній фахівець – це зразок професійної невразливості та досконалості. Особистості, що входять у цю категорію, асоціюють свою працю з призначенням, місією, тому в них зникає межа між роботою та особистим життям [7].

На сьогодні існують дослідження, які відображають зв'язок між вигоранням і такими особливостями особистості, як тривожність, агресивність, емоційна чуттєвість, почуття групової згуртованості та ін. [5; 8; 9].

В.Є. Орел, аналізуючи індивідуальні чинники емоційного вигорання, в окрему групу виділяє соціально-демографічні. Так, зокрема, він вказує на те, що з усіх соціально-демографічних характеристик найбільш тісний зв'язок з вигоранням має вік. Такої ж думки дотримується К. Маслач, яка дове-



ла, наприклад, що середній медичний персонал психіатричних клінік вигорає через 1,5 роки після початку роботи, а соціальні працівники починають відчувати симптоми емоційного вигорання через 2-4 роки [7]. І.В. Гроза, досліджуючи особливості емоційного вигорання у фахівців дошкільних освітніх закладів, дійшла висновку, що його ознаки з'являються вже у перші п'ять років роботи. При цьому віковий діапазон становить 22-29 років [4].

Професійна діяльність працівників соціальної спрямованості вирізняється інтенсивною емоційно забарвленою комунікативною діяльністю. Отже, її можна охарактеризувати як напружену психоемоційну діяльність, у якій досить велику роль в ініціюванні розвитку симптомокомплексів вигорання відіграють особливості професійної діяльності. Для професій суб'єкт-суб'єктного типу найбільш поширеними є такі професійні фактори ризику вигорання: когнітивно-складні комунікації; емоційно насичене ділове спілкування; високі вимоги до постійного саморозвитку та підвищення професійної компетентності; висока відповідальність за справу та інших людей; висока динамічність і велика кількість службових контактів; необхідність швидкої адаптації до нових людей і професійних ситуацій; високі вимоги до самоконтролю та інтерперсональної чутливості.

До цієї потенційної групи факторів ризику вигорання можна додати екзистенціальні чинники: нереалізовані життєві і професійні чекання; незадоволення самоактуалізацією; незадоволення досягнутими результатами; розчарування в інших людях або у вибраній справі; знецінення або втрата сенсу своїх зусиль; переживання самотності; відчуття безглуздя активної діяльності та життя тощо.

У професіях суб'єкт-суб'єктного типу виділяють ще один чинник, що обумовлює виникнення емоційного вигорання, — наявність психологічно важкого контингенту, з яким доводиться мати справу професіоналу у сфері спілкування (важкі хворі, конфліктні покупці, «важкі» підлітки тощо) [5; 6; 8; 9].

Аналізуючи відсоткове співвідношення особистісних і ситуаційних факторів у виникненні вигорання в професіях суб'єкт-суб'єктного типу, науковці висловлюють думку про інтегральний підхід у дослідженні цього феномену (С. Maslach, M. Leiter, J. Caroll, W. White, Т.В. Зайчикова, В.В. Макаров та ін.). Вони припускають, що обидві групи чинників пов'язані між собою. З одного боку, тривала психотравмуюча дія об'єктивних чинників може призво-

дити до змін, деформацій професіонала. З іншого боку, суб'єктивні чинники особливо негативно проявляють себе саме при додатковій дії об'єктивних чинників [2; 5; 7]. Спираючись на цей підхід, можна найбільш повно розкрити генезис феномену емоційного вигорання, який має індивідуальний характер і визначається умовами, у яких відбувається професійна діяльність людини.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури показав, що емоційне вигорання в професіях суб'єкт-суб'єктного типу обумовлене внутрішніми специфічними умовами і особливостями професійної діяльності. Вивчаючи специфіку означеного феномену в професіях соціальної спрямованості, необхідно виходити з позицій вивчення взаємодії зовнішніх (об'єктивних) і внутрішніх (суб'єктивних) чинників, що призводять до емоційного вигорання. Подальшими перспективами дослідження вважаємо вивчення особливостей емоційного вигорання у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Гринберг Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 494 с.
4. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание / И.В. Гроза // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 10. – С. 63–64.
5. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Т.В. Зайчикова. – Київ, 2005. – 22 с.
6. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
7. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90–101.
8. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 19–24.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
10. Яценко Т.С. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 1. / Т.С. Яценко, Б.А. Іваненко, І.В. Євтушенко. – К. : Главник, 2008. – 176 с.

УДК 159.923:[331.101]

ЕКОНОМІЧНА УСПІШНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОФЕСІЙНО-КВАЛІФІКАЦІЙНІ КООРДИНАТИ

Подляшаник В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті представлено теоретико-методологічне обґрунтування економічної успішності особистості та матеріал систематизації центральних позицій її професійно-кваліфікаційних характеристик. Розглянуто психологічний конструкт економічної успішності особистості у його об'єктно-суб'єктній сутності через ознаки соціально-економічного становища та характеристики економічного статусу людини як суб'єкта економічної сфери діяльності. Узагальнено розуміння економічної успішності особистості як зовнішньої оцінки економічного статусу в характеристиках процесу діяльності, спілкування та внутрішніх особливостей переживання людиною станів задоволення, впевненості, самодостатності. Конкретизовано основні характеристики економічної успішності особистості, критерії та умови її ефективної реалізації. Виокремлено основні позиції вивчення професійної успішності особистості через аналіз професійно-кваліфікаційних координат фахівця та специфіку його соціального індексу стратифікації в диференціації п'яти професійних категорій. Зазначено, що економічна успішність особистості як ознака її економічної безпеки є підтримуючим фактором розвитку особистісного благополуччя людини.

Ключові слова: економічна успішність, економічний статус, економічна безпека, професійна успішність, соціальна стратифікація, особистість.

В статье представлены теоретико-методологическое обоснование экономической успешности личности и материал систематизации центральных позиций ее профессионально-квалификационных характеристик. Рассмотрен психологический конструкт экономической успешности личности в его объектно-субъектной сущности через описание социально-экономического положения и характеристики экономического статуса человека как субъекта экономической сферы деятельности. Обобщено понимание экономической успешности личности как внешней оценки экономического статуса в характеристиках процесса деятельности и общения и внутренних особенностей переживания человеком состояний удовольствия, уверенности, самодостаточности. Конкретизированы основные характеристики экономической успешности личности, критерии и условия ее эффективной реализации. Выделены основные позиции изучения профессиональной успешности личности через анализ профессионально-квалификационных координат специалиста и специфику его социального индекса стратификации в дифференциации пяти профессиональных категорий. Отмечено, что экономическая успешность личности как признак ее экономической безопасности является поддерживающим фактором развития личностного благополучия человека.

Ключевые слова: экономическая успешность, экономический статус, экономическая безопасность, профессиональная успешность, социальная стратификация, личность.

Podliashanyk V.V. ECONOMIC SUCCESS OF PERSONALITY: PROFESSIONAL AND QUALIFICATION COORDINATES

The article represents theoretical and methodological grounding of economic success of personality and systematization material of central positions of its professional and qualification characteristics. The psychological construct of economic success of personality has been considered in its object-subject nature through the social and economic position features and economic status characteristics of human as a subject of economic activity area. The understanding of economic success of personality has been generalized as external assessment of economic status in activity and communication process characteristics and internal peculiarities of human experience states of satisfaction, confidence, and self-sufficiency. The main characteristics of economic success of personality, the criteria and conditions of its effective realization have been concretized. The main positions of studying the professional success of personality have been determined through the analysis of professional and qualification coordinates of specialist and specifics of its social index of stratification in five professional categories differentiation. It has been noted that economic success of personality as its economic safety feature is the development supporting factor of personality human well-being.

Key words: economic success, economic status, economic safety, professional success, social stratification, personality.

Постановка актуальності проблеми. Питання економічної успішності особистості є одним з важливих аспектів проблеми розвитку особистості. Соціально-економіч-

ний контекст розвитку української держави, де вкрай актуальними є не тільки проведення розумної соціальної політики, але й встановлення гарантій реалізації власних



економічних інтересів суб'єктів, потребує культивування психологічних знань е глибинному розумінні сутності економічних процесів. Останнім часом усе частіше стає зрозумілим, що моделі, розроблені в рамках економічних теорій, недостатньо допомагають у вирішенні багатьох економічних проблем, і причиною цього є постійна дія так званого «людського фактора». Це й зумовило появу нового напрямку економічної психології, де одним з пріоритетних розділів є психологія економічної успішності особистості.

Контекст вивчення економічної успішності особистості в психологічному ракурсі особистісної успішності робить дослідження актуальним і своєчасним, адже наявні наукові доробки засвідчують відсутність чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему показників, за якими можна було б визначити рівень досягнення людиною успіху, економічного зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно в низці вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень економічна успішність особистості розглядається в межах такого феноменального утворення, як особистісна успішність, яка переважно знаходить інтерпретацію в рамках психотерапевтичної практики як проблема особистісного зростання, розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності (Дж. Аткинсон, О. Бондаренко, Г. Ложкін, Д. Маккеланд, А. Маслоу, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). Також протягом останніх років сфера наукових інтересів інтерпретації економічної успішності особистості переважно стосується питань психології безпеки особистості, де інвестовано програми особистісного самозбереження з урахуванням життєвих перспектив і планів особистості (Р. Агузумцян, Л. Акімова, Ж. Вірна, Н. Єфімова, А. Журавльов, О. Остапівський, М. Папуча, Н. Тарабріна та ін.). Заслуговує на увагу і контекст вивчення економічної успішності особистості – складової економічної безпеки особистості як системи заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від внутрішніх і зовнішніх загроз, а саме вивчення передумови виживання суб'єкта в кризових умовах, захисту життєво важливих економічних інтересів особистості, створення внутрішнього імунітету та зовнішнього захисту від дестабілізуючих впливів, можливості забезпечення гідних умов життя та сталого розвитку особистості (В. Асанович, Д. Волкогон, Г. Грачев, Ю. Зінченко, О. Зотова, Т. Краснянская, Н. Лизь, Е. Мурадян, Н. Мухамадієв та ін.).

Отримані наукові доробки доводять необхідність розширення сфери вивчення економічної успішності особистості, а саме її вихід у сферу соціально-політичної, професійної та правової дійсності, де вона віднайде формат систематичного оновлення і консолідації психологічних аспектів організації навчання та психотерапії учасників економічних процесів.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування економічної успішності особистості та систематизація центральних позицій її професійно-кваліфікаційних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Передусім, розпочинаючи теоретичний екскурс у вказану проблему, варто зупинитися на проблемі успіху як психологічному явищі, пов'язаному з соціальною природою людини. Водночас переживання успішності є цілком суб'єктивним явищем, яке лише частково стосується зовнішніх, соціальних аспектів життєдіяльності людини, адже воно детерміновано особливостями функціонування її внутрішнього світу. Успішність – це внутрішній стан особи, до якого людина приходить поступово, за допомогою регулярної концентрації своїх ключових бажань, активних зусиль з їх втілення з метою досягнення рівноваги та гармонії. Гармонійний стан визначається людиною за певних умов: гарне здоров'я та самопочуття, позитивне мислення, душевний комфорт, матеріально-фінансовий добробут, гарні стосунки з близькими людьми, професійна та творча самореалізація тощо. Таким чином, *об'єктом економічної успішності особистості* є її економічне становище, а *суб'єктом економічної успішності особистості* – сама людина, що прагне реалізувати власні економічні інтереси.

Коли йдеться про економічну успішність особистості, то слід брати до уваги специфічну структуру її економічного становлення та добробуту. У цьому контексті варто згадати так званий продуктивний тип характеру, описаний у теорії Е. Фромма, який є визначеним ідеалом, кінцевою метою розвитку людства. Його основні детермінанти розвитку – любов і праця, завдяки яким така людина інтегрується в суспільстві, відчуваючи себе цілісною індивідуальністю [9]. За Е. Фроммом, це людина креативна, незалежна, спокійна, чесна та любляча. Завдяки продуктивному мисленню, праці та любові до всього живого така людина здійснює соціально корисні вчинки. Продуктивне мислення забезпечує раціональний, свідомий рівень соціальної самоідентичності, а продуктивна праця – можливість творчого само-

вираження через створення суспільно ко-рисного продукту.

Економічно успішною особистістю стає тоді, коли вона повноцінно переживає стан захищеності в умовах соціально-економічних відносин на всіх рівнях, починаючи з держави і закінчуючи кожним її громадянином. Тому коли йдеться про економічну безпеку особистості, то можна надати цілісну картину її економічної успішності в межах переживання стану стабільності та стійкості економічного становища людини, що дозволяє їй підтримувати гідний рівень життя.

Таким чином, економічна успішність особистості визначається сукупністю умов існування суб'єкта, які він опанував, створив у процесі самореалізації та які він здатен контролювати. При цьому під здатністю суб'єкта контролювати ті чи інші умови власної діяльності розуміється не тільки і не стільки його можливість відстежувати динаміку умов, проводити їх моніторинг, а здатність здійснювати значний вплив на умови, відігравати щодо них вирішальну роль, мати реальне домінування та фактичну владу.

Вищесказане дає змогу констатувати положення, що особистість, яка успішна в діяльності, повинна бути професійно орієнтованою і мати добре розвинені здібності управління своєю діяльністю, тобто у неї повинен бути добре розвинутий професійний інтерес, а також вона повинна вміти проектувати майбутнє та виробляти різноманітні стратегії взаємодії в конкретній ситуації, тим самим забезпечуючи відповідальність при вирішенні складних професійно-економічних проблем.

Центральними характеристиками професійно-успішної особистості є її психічне здоров'я, функціональна автономність (незалежність) і мотивованість активності усвідомленими процесами [5; 6; 7]. У низці психологічних праць увагу акцентовано на вивченні самооцінки, рівня домагань, мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, і, відповідно, їх вплив на поведінку та діяльність особистості [1; 10; 12].

У положенні про успішність професійної діяльності, яка розроблена Є. Клімовим, основний акцент робиться на людину як суб'єкта, ініціатора ділової активності, початківця та творця справи. Основною проблемою є пристосування до певної соціальної організації та проблема само-реалізації суб'єкта за допомогою ділової активності, інноваційності [4]. Так, А. Бандура, розглядаючи поняття саморегуляції, самоефективності діяльності особистості, стверджував, що важливо, аби особи-

стість відчувала власну ефективність [13]. Т. Чернявська пропонує розглядати поняття успіху через ментальну модель розвитку психологічних компетенцій успішної людини. Ментальна модель, яка є системним утворенням у структурі інтелекту, так звана триада особистості, містить три підсистеми: ставлення до інших людей, до світу та до самого себе. У її структурі поєднуються інтелектуально-діяльнісні складники, які пов'язані зі структурою та досвідом індивіда. Автор розглядає ментальну модель дорослої людини як ресурсний центр. Безперечно, ресурсність особистості – важливий фактор її успішності. Ресурс проектує перспективу успіху, позаяк перспектива мотивує до подальшого особистісного та професійного зростання, що виявляється в особистісно-професійній зрілості індивіда, впливає на його емоційний стан, регулює суб'єкт-суб'єктні стосунки. Особистісна зрілість включає такі компоненти, як відповідальність, позитивне ставлення до себе та до людей, терпимість, потреба в саморозвитку, прагнення до максимально повної самореалізації, наявність власної життєвої філософії. Високий рівень особистісної зрілості забезпечує і професійну зрілість [11].

В одній з праць Ж. Вірної знаходимо диференціацію підходів щодо розгляду проблеми успішності в професійній діяльності, які існують в психології професійного становлення особистості. Нею розглянуто два напрямки її вивчення, а саме як проблема успішності діяльності та конкретних дій і як проблема особистісної успішності [3]. Ці аспекти можуть аналізуватися самостійно, а можуть бути об'єднані в науковому дослідженні з огляду на те, що вони доповнюють один одного.

Успішність особистості завжди проявляється в поведінці та діяльності людини і детермінується суб'єктивними та об'єктивними діалектично взаємопов'язаними факторами. Тому ми відразу акцентуємо увагу на детермінантах успішності діяльності.

По-перше, це зовнішні соціальні умови, які забезпечують можливість або неможливість власне діяльності, а також можуть сприяти або перешкоджати успішному її перебігу. Уважається, що соціальна детермінація досягнення успіху забезпечує можливість активності, вибору, відповідальності, отримання людиною позитивного досвіду під час виконання професійної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, які визначають рівень особистісної активності та спрямованості.

По-друге, це особистість. Завдяки дослідженням і теоретичним узагальненням



можна виділити такі особливості особистості, яка здатна досягнути успіху: психічне здоров'я, що дає змогу протистояти можливому негативному впливу ззовні та використовувати реальні зовнішні можливості, орієнтація на успіх, висока самооцінка, наявність суб'єктивного контролю за ситуацією, висока активність, яку зумовлено прагненням пізнати свої можливості та реалізувати їх [3; 15].

Аналіз психологічних досліджень, присвячений вивченню різних аспектів проблеми успіху й успішності, приводить до висновків, що зарубіжні науковці орієнтовані на вивчення феномену успішності особистості в цілому, а роботи вітчизняних психологів здебільшого зосереджені на вивченні різних аспектів успішності індивідуальної та спільної діяльності [1; 3; 11; 15].

Особливістю сучасного процесу досягнення успішності є її інтеріоризація: активаторами процесу успішності в житті людини найчастіше є її власні думки, слова, вчинки, ментальні настанови; очікування зовнішнього схвалення; особа виявляє себе відкритою, саморегулюючою системою з власними критеріями оцінки ефективності процесу досягнення успіху без перекладання відповідальності на інших людей чи обставини; кожна подія життя людини сама по собі є аксіологічно нейтральною, а вирішальну роль у визначенні успішності особи має її особистісне, суб'єктивне ставлення до того, що відбувається, її власна оцінка подій, від чого залежить і загальне визнання.

Щодо фіксації основних позицій вивчення успішності професійної діяльності, то слід обов'язково зазначити вивчення типології життєвих історій суб'єкта, професійна діяльність яких відрізняється за фактором успішності; вивчення типології життєвих історій суб'єкта залежно від способу взаємодії особистості з соціумом і професійними вимогами; вивчення соціально-історичної ситуації, від якої залежить характер і зміст взаємодії особистості та професійних вимог.

Успіх особистості в особистому житті, зокрема в родині, у більшості випадків забезпечує їй можливість бути щасливою, отримувати насолоду від життя, але щоб це щастя було довготривалим, стабільним, необхідні матеріальні джерела існування, які визначають економічний статус людини. Саме економічний статус людини є одним з досить цікавих аспектів розгляду забезпечення економічної безпеки особистості, для якої принциповими є межові значення показників, вихід за рамки яких викликає появу руйнівних, неконтрольова-

них процесів. Такими показниками, наприклад, можуть бути середній дохід людини та середньомісячна заробітна плата. Рівень економічної безпеки особистості залежить від того, наскільки ефективно вона може уникнути можливих загроз і ліквідувати негативні наслідки деяких складових зовнішнього середовища. Тому, коли йдеться про економічну успішну особистість, переважно підсумовуються її основні вміння уникнення деструктивних економічних впливів, серед яких: звуження кола інтересів, скорочення участі в значущих видах діяльності; неконтрольовані дії, що суперечать інтересам і цінностям людини; неможливість здійснення свідомого вибору; відмова від активної економічної поведінки; роздратованість і агресивність; неадекватна реакція; стомлюваність і відчуття жаху; порушення почуття безпеки, впевненості в майбутньому; відчуття економічної та соціальної незахищеності; відчуття загрози безпеці існування людини як повноцінного громадянина і особистості [2].

У своєму аналітичному огляді *економічної успішності особистості* в центр уваги було поставлено професійно-кваліфікаційні координати фахівця, які передусім стосуються його тенденційних особливостей кар'єрного зростання, а саме: людина усвідомлено прагне здобути професію, вимоги якої передбачають роль, що відповідає її уявленням про себе [14]. Характеризуючи тип кар'єри, беруть до уваги як послідовність, частоту та тривалість обраної професійної діяльності, так і досягнутий рівень професійної майстерності. Тому більш сучасне розуміння кар'єри включає в себе не тільки успішність у певній професійній діяльності, а й успішність усього життя. У такому контексті стає зрозумілим, чому, говорячи про соціальний індекс стратифікації, мають на увазі такі професійні категорії: 1) вищі керівники, власники великих концернів та спеціалісти вищої кваліфікації; 2) менеджери бізнесу, власники середнього за розміром бізнесу та спеціалісти менш високої кваліфікації; 3) адміністративний персонал, власники невеликого незалежного бізнесу та спеціалісти мінімальної кваліфікації; 4) клерки та торгові працівники, техніки та хазяї бізнесу; 5) кваліфіковані наймані працівники фізичної праці [8, с. 44].

Таким чином, якщо необхідними та достатніми умовами забезпечення економічної безпеки особистості можна вважати задоволення потреб самозбереження, самовідтворення і саморозвитку, своєчасне прогнозування та ідентифікацію переходу нейтрального елемента середовища в

розряд потенційної небезпеки, а потенційної небезпеки – в актуальну загрозу, захист людини від різних типів загроз, то основними критеріями економічної успішності особистості є задоволеність якістю життя, впевненість у майбутньому, стійкість до інформаційних, економічних і політичних впливів, захист базових цінностей та інтересів, джерел духовного та матеріального добробуту, задоволеність станом власної економічної безпеки.

Узагальнюючи проведений теоретичний екскурс у проблему економічної успішності особистості та матеріал систематизації центральних позицій її професійно-кваліфікаційних характеристик, можемо зробити висновок щодо внутрішніх умов особистісної реалізації економічної успішності, серед яких: баланс особистого (чоловічого і жіночого начал) і професійного; вибір близької, відносно легкодосяжної мети як зачіпки, гарантії успіху, яка є частиною, елементом довготривалої життєвої перспективи (сенсу життя); наявність емоційної родинної підтримки, що формує певну «силу Я» особистості як регулюючу функцію в нестандартних ситуаціях взаємодії, вміння будувати продуктивні стосунки з іншими людьми, вступати в контакт і виходити з нього; фізичне та психічне здоров'я, яке допомагає зосереджувати увагу на предметі діяльності без концентрації на власному Я; здатність сприймати не тільки приємну, але й негативну інформацію, визнання помилок, що є специфічним поштовхом до самовдосконалення; вироблення стійкого інтересу до обраного предмету діяльності, розвиненість просторової уяви, цілеспрямованість, мотивування потреби в успіху; стимулювання творчих здібностей, нестандартних рішень поставлених задач в інтенсивній міжособистісній взаємодії; вміння використовувати резерви середовища та пошукову активність з метою знаходження відповідного стійкого інтересу до середовища; раціональне використання часу, нефіксованість на минулих подіях.

Таким чином, економічна успішність особистості як потужна зовнішня оцінка певного економічного статусу в характеристиках процесу діяльності та спілкування, у внутрішніх переживаннях людини проявляється через певне задоволення, впевненість, розслабленість, завершеність справи тощо.

Висновки і перспективи дослідження. Економічна успішність особистості як ознака її економічної безпеки є підтримуючим фактором розвитку особистісного благополуччя людини. Поступове дослідження структурно-функціональних харак-

теристик економічної успішності суттєво поглибить аспекти вивчення внутрішнього світу людини, а отже, наблизить цей психологічний аспект до соціально-економічних та політичних процесів у державі в контексті її зміцнення і захисту. Для подальшого вивчення проблеми вважаємо перспективними дослідження економічної успішності особистості в контексті верифікації впливу оптимальних умов для реалізації державних і приватних економічних інтересів задля загальної психологічної стабільності кожної окремої людини як суб'єкта економічної сфери діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А. Психология личности / А. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Безпека життєдіяльності : [підр. для студ. вищих навч. закл.] / кол. авторів; за ред. І. Коцана. – Харків : Фолио, 2014. – 462 с.
3. Вірна Ж. До проблеми професійної успішності практикуючого психолога / Ж. Вірна. – Психологічні перспективи. – Луцьк : РВВ Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Л.Українки. – 2002. – Випуск 2. – С. 132–140.
4. Климов Е. Образ мира в разнотипных профессиях : [учеб. пособие] / Е. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
6. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
7. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К. Роджерс. – М. : Апрель Пресс, 2002. – 976 с.
8. Соціальні структури і особистість: дослідження Мелвіна Л. Кона і його співпрацівників / пер. з англ. за наук. ред. В. Хмелька; Київ. міжнар. Ін-т соціології. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 559 с.
9. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения : пер. с англ. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 238 с.
11. Чернявская Т. Психология успешности личности в бизнесе: [монография] / Т. Чернявская. – О. : Астропринт, 2010. – 286 с.
12. Atkinson J. W. An Introduction to Motivation / J.W. Atkinson. – New York, 1964. – P. 241–252.
13. Bandura A. Regulation of cognitive process through perceived self-efficacy / A. Bandura // Development Psychology. – 1989. – Vol. 25. – P. 729–735.
14. Super D.E. Synthesis: or is it distillation / D.E. Super // The personal and guidance journal. – 1983. – Vol. 61. – № 8. – P. 508–512.
15. Virna Zh. Success achievement motivation as the determinant of professional self-determination of engineering students / Zh. Virna, A. Hubina / – Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration. – Ariel : Ariel University Center of Samaria. – 2014. – Issue № 5. – P. 464–471.



УДК 159.923.2

ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА РЕАБІЛІТАЦІЇ КОМБАТАНТІВ ІЗ ВІДДАЛЕНИМИ НАСЛІДКАМИ СТРЕСОГЕННИХ ВПЛИВІВ

Попелюшко Р.П., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті проаналізовано деякі теоретичні та практичні аспекти генетико-психологічної теорії особистості як основи реабілітації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів. Також розглянуто змістовні й ключові ознаки генетико-психологічної теорії особистості, такі як унікальність, цілісність, здатність до вираження, відкритість, активність, саморегуляція, що представлені як основні аспекти реабілітаційної роботи з комбатантами.

Ключові слова: генетико-психологічна теорія особистості, реабілітація, комбатант, стрес, травматична подія, бойова травма.

В статье проанализированы некоторые теоретические и практические аспекты генетико-психологической теории личности как основы реабилитации комбатантов с отдаленными последствиями стрессогенных воздействий. Также рассмотрены содержательные и ключевые признаки генетико-психологической теории личности, такие как уникальность, целостность, способность к выражению, открытость, активность, саморегуляция, которые представлены в качестве основных аспектов реабилитационной работы с комбатантами.

Ключевые слова: генетико-психологическая теория личности, реабилитация, комбатант, стресс, травматическое событие, боевая травма.

Popeliushko R.P. GENETIC-PSYCHOLOGICAL THEORY OF PERSONALITY AS THE BASIS FOR OF REHABILITATION COMBATANT WITH LONG-TERM CONSEQUENCES OF STRESS IMPACT

The article analyzes some theoretical and practical aspects of genetic-psychological theories of personality as the basis for of rehabilitation of the combatants remote consequences of stress influences. Also the substantial and key features signs genetic-psychological theory of personality, such as the uniqueness, integrity, capacity for of expression, openness, activity, self-regulation that are presented as the main aspects of rehabilitation of combatants.

Key words: genetic-psychological theory of personality, rehabilitation, combatant, stress, traumatic event, combat trauma.

Постановка проблеми. Участь у бойових діях необхідно розглядати як стресову подію виняткового характеру, яка може викликати загальний дистрес практично в будь-якої людини. На відміну від багатьох інших стресових ситуацій участь у війні може призвести до появи віддалених наслідків стресогенних впливів в особистісних характеристиках комбатантів.

Українські військовослужбовці, які беруть участь у військових діях на Сході України, зазнають особистісних змін під впливом таких факторів: усвідомлювання почуття загрози для життя, так званого біологічного страху смерті, поранення, болю, інвалідизації; унікального стресу, що виникає в безпосереднього учасника бою; психоемоційного стресу, пов'язаного із загибеллю товаришів за зброєю або з необхідністю вбивати; впливу специфічних чинників бойової обстановки (дефіцит часу, прискорення темпів дій, раптовість, невідомість, новизна); негараздів і позбавлень (нерідко відсутність повноцінного сну,

дефіцит води й харчування); незвичайного для комбатанта клімату та рельєфу місцевості (гіпоксія, спека, підвищена інсоляція тощо) [3].

Проблема адаптації й реабілітації комбатантів після перебування їх у бойових умовах на сучасному етапі розвитку сучасної української психологічної науки та практики стоїть досить гостро.

Процес реабілітації учасників бойових дій, які зазнали травматизації особистісних характеристик, має спрямовуватись на підкріплення захисних функцій організму й особистості комбатанта, переосмислення подій, що відбулись, і посилення механізмів психологічної адаптації. Метою реабілітаційної роботи з комбатантами, які зазнали стресогенних впливів, має бути допомога у звільненні від спогадів про минуле та від інтерпретації наступних емоційних переживань як нагадувань про травму, а також у тому, щоб військовослужбовець міг активно й відповідально увійти в сьогодення. Для цього йому необхідно знову віднайти

контроль над емоційними реакціями та визначити для травматичної події, що відбулась, належне місце в загальній тимчасовій перспективі свого життя й особистій історії.

Ключовим моментом під час роботи з віддаленими наслідками стресогенних впливів в учасника бойових дій є інтеграція того далекого, неприйняттого, жажливого й незбагненого, що з ним трапилось, у його уявленні про свій Я-образ, що неможливо зробити без поєднання фізичних (біологічних) і психічних (особистісних) складників цього образу. Ключовим у процесі реабілітації комбатантів має виступати розуміння структурно-психологічних закономірностей побудови особистості як психологічної цілісності, нерозривної єдності психіки людини, міжфункціональної психологічної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з різними біологічними й психологічними аспектами формування та життєдіяльності особистості, розглядали Б.Г. Ананьев, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьев, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс, А. Уїлліс, В. Франкл, З. Фрейд, К.-Г. Юнг та інші вітчизняні й зарубіжні дослідники.

До проблематики, пов'язаної з наданням психологічної допомоги комбатантам, зверталися Р.А. Абурахманов, В.І. Алещенко, А.А. Боченков, О.Г. Караяні, В.С. Новиков, В.Є. Попов, Н.Ф. Феденко, С.В. Чермянин, Д. Вільсон, М. Горовіц, Дж. Келлі, Б. Колодзін, Дж. Ротор та інші науковці.

Останнім часом велика увага теоретиків і практиків приділяється вдосконаленню шляхів фізичної та психологічної реабілітації комбатантів. Однак немає достатньої кількості досліджень, що висвітлюють реабілітаційні заходи з учасниками бойових дій, в основі яких лежить симбіотичний зв'язок біологічного та особистісного. Тому дуже важливо привернути увагу науковців до дослідження генетико-психологічної теорії особистості як основи для проведення реабілітаційних заходів із комбатантами, які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Постановка завдання. Метою статті є визначення деяких ознак генетико-психологічної теорії особистості як основи реабілітаційної роботи з комбатантами з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях корифея української психологічної науки С.Д. Максименка обґрунтовано оригінальну генетико-психологічну теорію народження, становлення й

існування особистості, початком та умовами якої визнаються потреба й любов. У цій теорії особистості певне підтвердження та теоретичне обґрунтування отримала думка Г.С. Костюка про роль біологічної (фізичної) і соціальної (психологічної) спадковості у розвитку особистості. С.Д. Максименко спирається при цьому на дані сучасної генетики й культурології.

Із цілої низки теорій особистості можна виділити два шари: а) теорії З. Фрейда, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерса та інших учених, які будують свої теоретичні передумови, спираючись на біологічний (фізичний) субстрат індивіда; б) теорії А. Адлера, В. Франкла, Е. Фромма та інших авторів, для яких вихідною є наявність соціального навчання. Наведені теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. На стику цих шарів очевидно постає справжня гострота питання: звідки в біологічній істоті беруться соціальні функції та як виникає соціальне становлення її як особистості?

Відповідно до цього С.Д. Максименко запропонував таке визначення: «Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [2, с. 25].

За допомогою наведеного визначення С.Д. Максименко підкреслює, що особистісна природа людської психіки як вищого рівня розвитку буття, наділеного рефлексією, а отже, здатного відображати все інше буття й самого себе, втілюється та стає дійсним способом існування конкретної людини у світі.

З огляду на цю дефініцію особистості процес реабілітації комбатантів має враховувати створення нової когнітивної моделі життєдіяльності (генетико-психологічної), афективну переоцінку травматичного досвіду, відновлення почуття цінності власної особистості й здатності подальшого існування в соціумі.

Особистісність природи психіки комбатанта в процесі реабілітаційних заходів передбачає, що будь-який окремий психічний процес набуває досить складного устрою. Він має власні закономірності та якості, водночас у ньому відображається вся цілісність особистості учасника бойових дій. Тому під час діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів необхідно вивчати окреме психічне явище (пам'ять, мислення, емоції тощо), і лише спеціальне й штучне абстрагування дає змогу психологу робити висновки щодо нього в «чистому» вигляді.



Насправді ж це завжди мислення конкретного учасника бойових дій, його емоції або будь-які інші явища. Такий вплив цілісності на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим» чи «стороннім». Це явище визначає функціонування будь-якої психічної функції, що є особливо важливим під час урахування такого стану в реабілітації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів [1].

У зв'язку з генетико-психологічною теорією особистості необхідно виділити певні напрями реабілітаційної роботи з комбатантами:

- підтримка адаптивних навичок Я (одним із найбільш важливих аспектів є створення позитивного ставлення до процесу реабілітації);

- формування позитивного ставлення до симптомів (зміст цього напряму полягає в тому, щоб навчити комбатанта сприймати віддалені наслідки стресогенних впливів як нормальні для тієї ситуації, яку він пережив, і тим самим запобігти його подальшій травматизації самим фактом існування цих розладів);

- зниження рівня уникнення (оскільки прагнення комбатанта уникати всього, що пов'язано з психічною травмою, заважає йому «переробити» цей досвід);

- зміна атрибуції змісту (мета цього напряму полягає в зміні змісту, який учасник бойових дій надає перенесеній психічній травмі, і в такий спосіб створенні в нього відчуття фізичного й психологічного «контролю над травмою»).

Під час проведення реабілітаційних заходів необхідно звертатись до двох фундаментальних аспектів посттравматичного розладу: зниження тривоги та відновлення почуття особистісної фізичної й психологічної цілісності та контролю над тим, що відбувається. При цьому необхідно пам'ятати, що відносини з комбатантами, у яких спостерігаються віддалені наслідки стресогенних впливів, під час реабілітаційних заходів є надзвичайно складними, оскільки міжособистісні компоненти травматичного досвіду (недовіра, зрадництво, залежність, любов, ненависть) мають тенденцію до вияву під час побудови взаємодії як із близькими людьми, так і з психологами.

З огляду на перспективність впливу генетико-психологічної теорії особистості на процес реабілітації комбатантів необхідно виділити в цій теорії такі ключові ознаки, як *унікальність*, *цілісність*, *здатність до вираження*, *відкритість*, *активність*, *саморегуляція*.

Під час здійснення реабілітаційних заходів унікальність цілісної структури осо-

бистості комбатанта зумовлюється, на думку С.Д. Максименка, двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного) та постійним саморухом, саморозвитком особистості, у процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи більш своєрідної й завершеної форми. Однак особистість військовослужбовця завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін, що й відбувається за отримання нового травматичного досвіду під час бойових дій. Незавершеність – важливий параметр особистості, притаманний їй як на початку життєвого шляху, так і на завершальному його етапі [2]. Саме «незавершеність» особистості комбатанта дає позитивний прогноз щодо здійснення заходів, спрямованих на відновлення адаптаційних характеристик особистості та збагачення позитивним фізіологічним і психологічним досвідом.

На думку С.Д. Максименка, біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішнього світу людини, її духовності. Саме тому цей індивід ще до народження є унікальним і цілісним, наділеним духовністю. Водночас особистість не зумовлюється лише біологічно. Варто зважати на те, що саме по собі біологічне в особистості є продуктом, результатом і втіленням людської активності двох люблячих соціальних істот – особистостей. Отже, мова може йти про соціальну (і духовну) природу біологічного підґрунтя особистості та про нескінченний плин переходу один в одного цих атрибутивних детермінантів людського буття: біологічного, соціального, духовного [2].

Цілісність особистості «специфічно» охоплює всі структурні й динамічні вияви життя людини, як у мирний час, так і під час бойових дій. Вона зумовлюється не сумою окремих складників, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості: біологічного (кондиції фізичного здоров'я, поранення, санітарно-гігієнічні умови проживання, харчування, сон тощо), соціального (схвалення дій суспільством, відзначення командирами, соціально-психологічний клімат у підрозділах тощо) та духовного (підтримка рідних і близьких, особистісні характеристики, віра тощо). Ця складна інтеграція визначає той факт, що констатувати цілісність як атрибутивну ознаку особистості комбатанта недостатньо для її дійсного розуміння. Так, особистість

є цілісною, проте в кожній окремої людини ця цілісність своя, чимось схожа на інших та чимось принципово відмінна.

Саме таке складне сполучення матеріального біологічного, соціального й ідеального духовного зумовлює цілісність та унікальність особистості.

Здатність до вираження власного внутрішнього змісту в комбатантів виявляється в принциповій творчій сутності їх особистості як у її становленні, так і в професійній діяльності. З огляду на цю ознаку С.Д. Максименко стверджував, що якщо особистісне буття військовослужбовця є виразним, то його особистість має внутрішню й зовнішню сторони, вони перебувають у постійних взаємних динамічних переходах, при цьому домінує внутрішнє (якщо домінуючим буде зовнішнє, перед нами буде не цілісна особистість, а простий набір соціальних ролей). Активність внутрішнього світу викликає життєвий рух особистості комбатанта, у якому вона зустрічається із соціальною дійсністю.

Також важливим є питання сфер вираження особистості комбатанта. Військовослужбовець у сучасних реаліях військового конфлікту на Сході України може втілювати себе в професійній сфері (служба в збройних силах), творчості (з огляду на власні можливості та можливості підрозділу, щодо матеріального забезпечення цієї сфери), у системі комунікації (з рідними й близькими, з побратимами). Питання вибору особистістю комбатанта сфери реалізації себе є також проблемою процесу його навчання й виховання. На думку С.Д. Максименка, під час вибору сфери реалізації себе жодним чином не можна обмежуватись лише вихованням, необхідно враховувати також власні індивідуально-типологічні особливості людини, адже ними багато в чому насправді визначається схильність особистості до певної діяльності [2].

На думку С.Д. Максименка, *відкритість, незавершеність* особистості визначається, тим, що в стані дійсної особистісної активності, «на порозі» справжнього життєвого вчинку особистість завжди є непередбачуваною, оскільки нікому (у тому числі їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості й глибини особистісної природи. Та ж духовність, яка у вигляді потенційного стану зумовлює особистість як можливість, далі, у житті, змінюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи та роблячи людину дійсно до кінця незабгагненою й нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи [2]. Незавершеність особистості комбатанта з віддаленими наслідками стресогенних впливів дає пози-

тивний прогноз для проведення реабілітаційних заходів. Урахування цієї непізної, проте дуже важливої ознаки особистості є абсолютно необхідною умовою під час побудови корекційних та адаптаційних заходів щодо подолання негативних віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість комбатанта, який брав участь у бойових діях.

С.Д. Максименко вважає, що *активність* особистості як її фундаментальна якість виявляється в тому, що поряд із реактивною поведінкою організму переважаючою стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями й мотивами. З огляду на цю ознаку під час здійснення реабілітації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів необхідно звертати увагу на проблему мимовільності й довільності поведінки військовослужбовців, проблему керованої, детермінованої, обмеженої поведінки та поведінки вільної, свідомої. Особливо важливим є набуття особистістю комбатанта під час реабілітаційного процесу «постдовільної» поведінки. Ця поведінка є результатом взаємодії в кожній ситуації внутрішніх особистісних структур, самої ситуації та системи загальнолюдських цінностей і смислів, прийнятих людиною [2]. Реабілітаційний процес із комбатантами необхідно побудувати таким чином, щоб їх розвиток «спіраллю» та їх поведінка ніби й не регулювались, проте відповідали загальнолюдським принципам гуманізму. Таким чином, розвиток активності комбатанта розширює його особистість до духовних скарбів усього людства.

Здатність до саморегуляції, на переконання С.Д. Максименка, виступає як сутнісна ознака особистості, передбачає не просто вольове зусилля, а й перебудову смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленість. У комбатантів нові сенси народжуються лише в процесі особливих переживань (бойові дії, поранення, полон, смерть побратима, убивство). Вищі й найбільш складні механізми саморегуляції поведінки комбатанта можуть здійснюватись лише всією особистістю – цілісною та інтегрованою.

З огляду на наведені ознаки особистості можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості:

- а) базальна емоційна саморегуляція;
- б) вольова саморегуляція;
- в) смислова, ціннісна саморегуляція [2].

Під час здійснення реабілітації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів усі ці ознаки поняття осо-



бистості, окреслюючи її сутнісні аспекти, мають розглядатись у діалектичній єдності, у розвитку, у межах єдиного методологічного підходу.

Так, під час проведення реабілітаційних заходів у ракурсі генетико-психологічної теорії особистості необхідно враховувати, що комбатанти проявляють характерні особливості, які проявляються в таких особливостях:

- поступовому завоюванню довіри комбатанта з огляду на те, що в нього спостерігається виражена втрата довіри до світу;

- адекватному виконанню ритуалів, які сприяють задоволенню потреби в безпеці військовослужбовця;

- створенні надійного оточення для комбатанта під час проведення реабілітаційних заходів;

- підвищеній чутливості щодо «формальностей» проведення реабілітаційних заходів (відмова від стандартних діагностичних процедур перед розмовою про травматичні події);

- зменшенні дози медикаментозного лікування до початку роботи з комбатантом або її скасуванні для прояву успіху психотерапевтичного впливу;

- обговоренні можливих джерел небезпеки в реальному житті комбатанта та їхній нейтралізації [3].

Висновки. Таким чином, розроблена С.Д. Максименком генетико-психологічна теорія особистості розкриває сутність її народження, зростання й існування, у якій відображається та рефлексується весь світ людини, отримуючи імпульс для подальшого особистісного розвитку.

Також необхідно зауважити, що під час здійснення реабілітаційних заходів, у пер-

спективній основі яких перебуватиме генетико-психологічна теорія особистості, вони повинні спрямовуватись на подолання віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів. Ці заходи мають ґрунтуватись на процесі безперервного моніторингу (відстеження, виявлення, аналізу, оцінки) ключових ознак особистості комбатанта, таких як унікальність, цілісність, здатність до вираження, відкритість, активність і саморегуляція.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо в дослідженні особливостей ефективного застосування основ генетико-психологічної теорії особистості під час здійснення діагностичних, адаптаційних і реабілітаційних заходів із комбатантами з проявами віддалених наслідків стресогенних впливів, що є результатом участі зазначених осіб у військових діях на Сході України. Усе це створить унікальну перспективу для подальшого розгортання теоретичних та практичних досліджень особистості комбатантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.

2. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психология особистості: [підручник для студ. вищ. навч. закл.] / [С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча] ; за ред. С.Д. Максименка. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

3. Пушкарев А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / [А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева] ; под ред. Б.А. Казаковцева. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2000. – 128 с.

УДК 152.27:343.96:343.915

ВИКОРИСТАННЯ РЕЛАКСАЦІЙНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З АГРЕСИВНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Сабат Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті охарактеризовано зміст індивідуально-психологічних і соціальних особливостей прояву агресії в підлітків; визначено умови та засоби зниження інтенсивності агресивних проявів в учнів цього віку. Підібрано приклади релаксаційних технік, які можна використовувати в роботі з агресивними підлітками.

Ключові слова: агресія, види агресії, підлітковий вік, релаксаційні техніки, аутогенне тренування.

В статье охарактеризовано содержание индивидуально-психологических и социальных особенностей проявления агрессии у подростков; определены условия и средства снижения интенсивности агрессивных проявлений у учащихся этого возраста. Подобраны примеры релаксационных техник, которые можно использовать в работе с агрессивными подростками.

Ключевые слова: агрессия, виды агрессии, подростковый возраст, релаксационные техники, аутогенная тренировка.

Sabat N.V. USE OF RELAXATION TECHNIQUES IN WORK WITH AGGRESSIVE TEENAGERS

The article describes the content of individual psychological and social peculiarities of aggressive manifestation by teenagers; defines conditions and means for alleviation of intensity of the aggressive manifestation in pupils of that age. The author has gleaned the examples of relaxation techniques which can be used in work with aggressive teenagers.

Key words: aggression, aggression forms, juvenile age, relaxation techniques, autogenic training.

Постановка проблеми. Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Торкаючись емоційної сфери особистості, прояви агресивної поведінки призводять до посилення морального дисонансу, формування стресового й депресивного станів. Високий рівень агресії в осіб підліткового віку є небезпечним фактором, оскільки негативно впливає не лише на навчальну діяльність, взаємини з батьками, друзями, однолітками, а й на успішність їх майбутньої особистої та професійної діяльності. Підлітковий вік – небезпечний і водночас найбільш уразливий до негативного впливу. Адже в підлітків на тлі психофізіологічних змін можуть проявлятися різні неадекватні реакції на життєві ситуації, явища, проблеми. Агресивна дитина, як і будь-яка інша, має потребу в допомозі дорослих, оскільки її агресія – це насамперед вираження внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, які відбуваються навколо. Отже, необхідність дослідження проблеми агресивної поведінки підлітків визначається реаліями сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості агресивної поведінки представників різних вікових груп вивчались як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (такими як Г. Андреева, К. Бютнер,

О. Гордякова, С. Завражан, В. Моргун, О. Осницький, А. Реан, Л. Семенюк, Л. Славіна, І. Фурманов та інші). Ними висвітлювались проблеми агресивності у зв'язку з конфліктами (Г. Васильєва, В. Ковальов, М. Левітов, В. Мерлін, М. Неймарк, Є. Романін та інші автори), афектами (В. Вілюнас, Т. Дембо, Д. Зільман, К. Ізард, Я. Рейковський та інші вчені), фрустрацією (А. Бандура, Д. Доллард, Л. Колчина, М. Маер, І. Міллер, Р. Сієре та інші науковці). Значну кількість праць присвячено дослідженню зв'язку агресивності з тривожністю, невротизмом, окремими властивостями нервової системи людини, а також вивченню агресивних проявів в осіб із патопсихологічними відхиленнями (М. Буянов, І. Жданова, О. Кенгберг, Л. Пожар, О. Серебритьська та інші автори) та агресивних дій криміногенного характеру (Н. Алікіна, І. Бойко, В. Знаков, С. Єніколопов, Е. Квятковська-Тохович, С. Кудрявцев та інші вчені).

У дослідженнях із соціальної педагогіки й психології висловлюються різноманітні погляди щодо причин виникнення агресії, її природи та чинників, які впливають на її прояви. Створено чимало корекційних програм, спрямованих на врегулювання емоційних станів, здобуття навичок емоційної саморегуляції тощо. Водночас недостатньо розробленими є питання практичного використання релаксаційних технік у роботі з агресивними підлітками.



Постановка завдання. Мета статті – розкрити зміст індивідуально-психологічних і соціальних особливостей прояву агресії в підлітків, визначити умови та засоби зниження інтенсивності агресивних проявів в учнів цього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує низка поглядів щодо визначення поняття «агресія». Найповніше, на нашу думку, це явище трактує О. Степанов: «Агресія – це цілеспрямована деструктивна поведінка людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт (напруженість, пригніченість, страх тощо)» [12, с. 10].

У більшості випадків агресія виникає як реакція суб'єкта на фрустрацію та супроводжується емоційними станами гніву, ненависті, ворожнечі, криками, грюканням кулаками по столу тощо. Б. Мещеряков і В. Зінченко виділяють такі види агресії:

1) фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи або об'єкта;

2) вербальна агресія – вираження негативних відчуттів як через форму (сварка, крик, зойк), так і через зміст вербальних реакцій (загроза, прокльони, лайка);

3) пряма агресія – безпосередньо спрямована проти об'єкта чи суб'єкта;

4) непряма агресія – дії, які обхідним шляхом спрямовуються на іншу особу (злісні плітки, жарти тощо), і дії, що характеризуються невпорядкованістю (спалахи люті, що проявляються в крику, тупанні ногами, битті кулаками по столу);

5) інструментальна агресія, яка є засобом досягнення цілі;

6) ворожа агресія – виражається в діях, метою яких є спричинення шкоди об'єкту агресії;

7) аутоагресія – спрямована зовні агресивна поведінка (гетероагресія), як правило, піддається з боку суспільства соціальним санкціям, що посилює фрустрацію. Вона проявляється в самозвинуваченні, самоприниженні, нанесенні собі тілесних ушкоджень (аж до самогубства);

8) альтруїстична агресія, що має на меті захист інших людей від сторонніх агресивних дій [2, с. 19].

Варто вказати, що агресивність у кожного проявляється по-різному, що визначається індивідуально-психологічними властивостями особистості.

Найбільш яскраві прояви агресивності можна спостерігати в підлітків. Загальновідомо, що початок підліткового віку можна помітити за зміною темпів росту й пропорцій тіла. У цей час уповільнюється ріст

серця, тому його можливості тимчасово можуть відставати від потреб зростаючого тіла. Також уповільнюється збільшення об'єму легенів. До м'язів і мозку надходить менше кисню. Це спричиняє тимчасове зменшення витривалості й працездатності [13, с. 6–7].

Під впливом більш інтенсивного функціонування залоз внутрішньої секреції збільшується збудженість центральної нервової системи підлітка, що виявляється в підвищеній дратівливості, надмірній образливості, нестриманості тощо. Проте цього може й не бути, якщо дорослі виявлятимуть чуйність, тактовність і турботу. Поведінка підлітка значною мірою обумовлюється тим, як дорослі, зокрема батьки, допомагають йому вирішувати внутрішні суперечності [6, с. 4–5]. Усі ці зміни, звичайно, впливають на емоційно-поведінкову сферу підлітка.

Однак не тільки біологічний чинник впливає на емоційно-поведінкові реакції дитини. Розрізняють також соціальні причини агресії, які привертають увагу психологів, соціальних педагогів, психотерапевтів, психіатрів. Одним із головних соціальних факторів, з яких дитина черпає знання про моделі поведінки, зокрема й агресивної, є сім'я. Вона може демонструвати агресивну поведінку та водночас забезпечувати її закріплення, оскільки саме в сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію.

Існують такі фактори, що сприяють формуванню моделей агресивної поведінки в сім'ї: реакція батьків на поведінку дітей, яка їх не влаштовує; характер відносин між батьками й дітьми; рівень сімейної гармонії чи дисгармонії; характер відносин із рідними братами й сестрами; фактор повної чи неповної сім'ї. Фактори виховання та стилю спілкування з боку батьків і педагогів, на які діти реагують найгостріше, сприяють формуванню найбільш стійкої агресивної поведінки дітей [7, с. 86]. Агресивності діти також навчаються під час взаємодії з ровесниками, найчастіше дізнаючись про «переваги» агресивної поведінки («я найсильніший – і мені все можна») під час ігор.

Діти переймають агресивні реакції не лише на реальних прикладах, а й на символічних. На сьогодні практично не викликає сумніву той факт, що сцени насилля, які демонструються з екранів телевізорів, сприяють підвищенню рівня агресивності глядачів, насамперед дітей.

Е. Фромм поділяв агресію на «злаякісну» («пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою й бажання руйнувати») і «доброякісну» («поведінка, пов'язана з обороною та з відповідною реакцією на погрозу»).

Агресія як спроба самоствердитись проявляється в знаходженні свого місця в групі (з одного боку, цінується групою, а з іншого – дає відчуття захищеності й права на безкарність із боку тієї ж групи), у спілкуванні з дорослими (батьками, учителями). У навчанні підліток ніби «відпрацьовує» лідерські тенденції, що зароджуються, стаючи ситуаційним лідером, у якого є підлеглі, які дотримуються його розпоряджень. У спілкуванні зі старшими підліток проявляє протест проти фальшу, який відчують підлітки від дорослих людей [14, с. 122–123].

Агресивна поведінка ніколи не приводить до конструктивного вирішення конфліктної ситуації. Вона лише ранив ту людину, на яку скеровується гнів, і принижує самооцінку й самоповагу того, хто виходить із себе. Навряд чи комусь з агресивних людей подобається своє невміння контролювати емоції. Неконтрольована агресія, що проявляється через словесні образи або фізичне насильство, може поступово знищити все найкраще в стосунках [16, с. 90–91]. Діти, які знають причини своєї агресії, далеко не завжди опановують її, однак набагато легше можуть керувати власними вчинками. Особи, які хотіли б позитивно вплинути на агресивних дітей, повинні показати їм нові можливості, через які вони зможуть реалізувати свої обґрунтовані потреби та досягати своїх інтересів [9, с. 21–22].

Варто навчити підлітків контролювати власні неадекватні емоційні реакції, знімати напруження та звільнятись від негативних емоцій. Усе це можна робити за допомогою різноманітних релаксаційних технік. Для досягнення стану релаксації найчастіше застосовуються такі методи розслаблення, як нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, медитація, контроль дихання, самонавіювання, візуалізація тощо.

К. Ізард називає три способи усунення небажаного емоційного стану: за допомогою іншої емоції, когнітивна регуляція, моторна регуляція. Перший спосіб регуляції вимагає свідомих зусиль, спрямованих на активацію іншої емоції, протилежної до тієї, яку людина переживає та хоче усунути. Другий спосіб пов'язується з використанням уваги й мислення для «придушення» небажаної емоції або встановлення контролю над нею. Це переключення свідомості на події й діяльність, які викликають у людини інтерес, позитивні емоційні переживання. Третій спосіб припускає використання фізичної активності як каналу розрядки емоційного напруження, що виникло. Часткові способи регуляції емоційного стану (наприклад, використання дихальних вправ, психічна регуляція, використання

«захисних механізмів», зміна спрямованості свідомості) укладаються переважно в три глобальні способи, які визначив К. Ізард.

Водночас розроблено багато різних способів саморегуляції, таких як релаксаційне тренування, аутогенне тренування, десенсибілізація, реактивна релаксація, медитація тощо. Поширеним є спосіб, який у 1932 р. розробив німецький психіатр І. Шульц, названий «аутогенним тренуванням». З'явилося багато його модифікацій. Поряд з аутогенним тренуванням відома й інша система саморегуляції – «прогресивна релаксація» (м'язове розслаблення) [3, с. 531–535].

Початки наукової розробки м'язової релаксації пов'язані з іменем Е. Джекобсона. Він вважав, що існує пряма залежність між тонусом скелетної мускулатури та різними формами негативного емоційного збудження, тому створив систему соціальних вправ – техніку «прогресивної релаксації». Це курс систематичного тренування за довільним послідовним розслабленням усіх м'язів тіла. Під релаксацією розуміють не тільки сам процес зняття працівником нервово-психологічного стану, що за своїм характером є протилежним активності, допомагає відновити сили й енергію [1].

Процедури релаксації можуть використовуватися самі по собі або бути частиною більш складних методів, наприклад систематичної десенсибілізації. Найпоширенішим методом є тренінг релаксації, основи якого розроблено Е. Джекобсоном. Учений вважав, що такі рефлексорні реакції, як гіперпорушення й гіперроздратування, пов'язані зі станом, який він назвав нервово-м'язовою гіпертензією [8, с. 256]. Симптоми гіпертензії зустрічаються дуже часто, у тому числі за загальної напруженості, напруженого ритму життя, проблем самоконтролю, безсоння, головного болю. Навчання релаксації (розслабленню) є важливим завданням, для вирішення якого було запропоновано методику прогресуючої релаксації, також відому як аутотренінг.

Підлітки повинні переконатись, що навички релаксації допоможуть їм упоратись із певними проблемами. М'язове тренування супроводжується вербальною релаксацією. Ці навички дають змогу використовувати релаксацію в будь-яких життєвих ситуаціях. Дуже ефективно поєднувати розслаблення з елементами арт-терапії й музикотерапії або ж просто використовувати різні варіанти звукового фону (спокійна музика, шум води, дощу, звуки природи тощо) [4, с. 488–489].

Наведемо декілька прикладів релаксаційних технік, які можуть використовуватись у роботі з агресивними підлітками.



Релаксаційна техніка «Дерево»

Мета: стабілізація внутрішнього стану, створення балансу нервово-психічних процесів, запобігання травматичним ситуаціям.

Інструкція: вправа виконується індивідуально. Уявіть себе деревом, яке вам подобається, з яким найлегше себе ототожнити. Детально програйте в свідомості образ цього дерева. Уявіть його міцний і гнучкий стовбур, гілки, які розхитує вітер, листя, звернене до сонячних променів і дощу, циркуляцію поживних соків стовбуром, коріння, яке міцно вросло в землю. Важливо відчутти поживні соки, які коріння витягує із землі. Земля – це символ життя, коріння – символ стабільності, зв'язок людини з реальністю. Уявіть, як ви, вдихаючи повітря, втягуєте ці соки із землі, як вони наповнюють ваше тіло енергією життя. Відчувши приємну циркуляцію поживних соків, відкрийте очі [11, с. 22].

Релаксаційний комплекс «Море»

Мета: ознайомлення з методом самостійної релаксації.

Інструкція: заплющіть очі. Зручно сядьте, покладіть руки на коліна долонями догори.

Уявіть собі берег моря. Зробіть глибокий видих (пауза), повільний вдих.

Шумить морська хвиля, заспокоює й заколисує. Ви сидите на березі моря близько біля води. Ноги торкаються морської води. Повільно робите вдих і видих. Відчуваєте приємну прохолоду морської води.

З кожним вдихом вода повільно входить у вас через ступні ніг, піднімається вгору тілом аж до талії, як приплив. А з кожним видихом повертається згори вниз, як відплив. І знову приплив-вдих, відплив-видих... Вашому тілу приємно, спокійно. Вода омиває й очищує кожну частинку вашого тіла і ззовні, і всередині. Ви відчуваєте себе берегом моря, ви розчинились у піску, вас омиває вода... Вдих-приплив, видих-відплив... Ви злилися з природою. Ви – частина природи. Вам добре й приємно відчувати себе природою. Рахуючи у зворотному напрямі, на слові «один» розплющіть очі: 5, 4, 3, 2, 1 [11, с. 23–24].

Динамічна релаксація. Мотив «Луг»

Мета: досягнення оптимального емоційного стану, зняття м'язового напруження.

Інструкція: відчуйте опору під собою. Відчуйте ногами підлогу, через підлогу – зв'язок із землею. Відчуйте свій живіт. Зверніть увагу на те, як ви дихаєте. Дихання вільне та спокійне... Вам приємно дихається. Спробуйте розслабитись, зняти напруження так, ніби вам захотілось трішечки подрімати.

Почніть розслаблюватись із плечей. Плечі стають важкими й теплими, плечі важкі та теплі. Розслаблюються руки, розслаблюється верхня частина рук. Розслаблюються

лікті... Розслаблюються зап'ястя... Розслаблюються кисті рук... Розслаблюються долоні, кожен палець на руках, долоні стають важкими й теплими, долоні важкі та теплі... Дихання вільне й рівне, тепло в животі, тепло переходить у ноги... Розслаблюється верхня частина ніг. Розслаблюються коліна... Розслаблюються гомілки та стопи, стопи стають важкими й теплими, стопи важкі та теплі... Відчуйте п'яти, відчуйте пальці ніг, ноги розслабилися.

Тепер зверніть увагу на спину. Відчуйте, як розслаблюються крижі, відчуйте хребет... Розслаблюється середина спини... Розслаблюється шия, потилиця... Вся голова розслаблена... Розслаблюються тім'я, скроні... Розслаблюються лоб та обличчя... Відчуйте щоки... Відчуйте вилиці й підборіддя... Розслаблюються ніс та очі... Повіки важкі, очі розслаблені. Спостерігайте за своїм диханням: вдих – видих, вдих – видих... Скажіть собі: я – відпочиваю...

Спробуйте уявити себе на лузі... Над вами ясне блакитне небо... Ви лежите у високій траві й дивитесь на небо... Кругом вас – аромат квітів, дзвенять комахи, кружляють метелики. Ви – відпочиваєте, ви чуєте звуки луку, ви відчуваєте енергію землі... Світить ясне сонце, теплі промені торкаються вашого обличчя, ваших рук, тепло розходить по всьому вашому тілу. Кожна клітинка вашого тіла наповнюється енергією й поновлюється. Відпустіть вашу уяву, спостерігайте за тим, як усередині вас енергія землі поєднується з енергією неба...

Запам'ятайте цей стан.

Коли будете готові, попрощайтеся з об'язком. На рахунок від 5 до 1 ви відкриєте очі, але відчуття залишаться. 5, 4, 3, 2, 1 – стисніть руки в кулаках, сильно потягніться – вперед і вгору – і повільно відкривайте очі [10, с. 37–38].

Релаксаційний комплекс «Сонячні ванни»

Мета: опанування прийому розслаблення із самостійною подачею команд тілу та контролем відчуттів і дихання.

Інструкція: сьогодні ви спробуєте самі давати команди своєму тілу. Тип дихання й відчуття контролюйте самостійно. Я називатиму лише ту частину тіла, до якої потрібно переходити. На роботу з кожною частиною тіла робіть два вдихи й видихи.

1 частина комплексу

Займіть зручну позу та заплющіть очі. Дихання розслаблене. Ви на березі озера. Яскраве сонце виходить через хмари й поступово освітлює ваше тіло. Ось воно торкнулось ваших ніг, гомілок, стегон, нижньої частини тулуба, грудної клітини, спини, пліч, шиї, обличчя, усієї голови, кистей, передпліч, усіх рук.

2 частина комплексу

Усе ваше тіло освітлене теплими променями сонця. Вимовте подумки декілька формул самонавіювання. Якість, якої ви прагнете, називайте в стверджувальній формі.

3 частина комплексу

Настає фаза активізації. Дихання – на активізації. Сонце поступово ховається за хмари та залишає ваше тіло. Віє свіжий вітерець.

Примітка: керівнику групи варто синхронізувати дихання всіх учасників, а потім уважно стежити, щоб частина тіла, яку треба розслабити, називалась у потрібний момент (і не раніше, ніж через два дихальні цикли) [6, с. 79–80].

Релаксаційний комплекс «Дім моєї душі»

Мета: зняття напруги, звільнення від негативних емоцій; стабілізація внутрішнього стану.

Інструкція тренера: сядьте зручно, заплющіть очі. Відчуйте ваші руки – вони відразу стануть теплими, великими, м'якими. Плечі вільні. Зніміть напруженість з обличчя; у голові має з'явитись легкий туман, м'яка порожнеча. Дихання повільне... Хто хоче, може сильно видихнути та відчути повітря, яке вдихається (трохи прохолодне) і видихається (таке ж тепле, як ви самі). Світ згодом стає чарівним, легкий туман огортає вас. Коли виникає розслаблення, ви перестаєте розуміти, де межі вашого тіла: ви ніби тут, і ніби вас немає. Уявіть: блакитний туман, як тепла вода, стелиться біля ваших ніг. Туман підіймається все вище і вище, ви розчиняєтесь у ньому. Немає тіла, немає меж. Ви зникли повністю, залишилися лише сонячні зайчики на поверхні цього блакитного океану – високо в небі. Ви розкинули руки – летите й дихаєте на повні груди.

Як гарно навколо: горизонт, далекі гори, зелений ліс, величезний синій океан під вами... Можна здійнятися до хмар, вище них, розслабитись, лягти на хмаринку, відпочити. Можна літати або лежати на землі, насолоджуючись свободою. Знайдіть на землі місце, де вам добре. Для когось це лісова річка, галявина, де ростуть квіти. Хтось опиниться високо в горах, де прохолодний туман, де самотньо, де чисте й прохолодне повітря, де відбуваються дива. Можливо, хтось забажає опинитись на скелі, з якої відкривається вид на море...

І на тому місці, що ви вибрали, ви збудуєте дім. Поки що він існує у вашій уяві. Але контури його ви вже бачите. Яким він буде: великим чи маленьким? Які будуть стіни вашого дому? Підвал? Що в ньому буде? Які будуть вікна: великі, легкі чи, може, то будуть маленькі, акуратні віконця? Якими бу-

дуть вхід, двері? Чи будуть на них замки? Яка кімната буде найулюбленішою у вашому домі? Спробуйте зараз усе це побачити. Уявіть собі кімнату, де ви працюєте, або ту, де відпочиваєте. Чи багато книжок у вашій кімнаті, багато «речей»? Що ви відчуваєте до всього того, що оточує вас? Прислухайтеся до звуків, які наповнюють вашу кімнату...

А який пейзаж відкривається з вікна вашого дому? Ліс, гори, море? Є трава, квіти? Вони посаджені вами чи є частиною «дикої» природи? Погляньте навкруги, на свій дім. Чи подобається він вам? Збережіть його в пам'яті! Пам'ятайте також свої почуття до нього – це важливо для вас. Знайте, що б не відбувалося навколо, у вас є місце на землі, куди ви можете прийти та де вам завжди буде добре... Це ваш світ, ніхто не зможе забрати його у вас. Ви – володар цього світу, його центр і його частина.

А тепер намагайтесь не забути нічого з того, що ви бачили, і повільно «повертайтеся» назад... [5, с. 79–80].

Релаксаційна техніка «Як навчитись володіти собою»

Мета: сприяння відновленню сил, працездатності, ліквідації нервового напруження, дратівливості.

Інструкція: станьте в зручну позу. Підтримання будь-якої пози не повинно потребувати зусиль. Унаслідок цього м'язи почнуть розслаблюватись самі по собі.

М'язи обличчя, які знаходяться найближче до мозку, найбільшою мірою залежать від ступеня психічного напруження, а отже, і самі впливають на нього. На обличчі людини «написано», як вона себе почуває (спокійна, знервована, задоволена, стурбована тощо). Тому, надавши йому спокійного виразу, можна справді заспокоїтись. Треба закрити очі, а потім розслабити м'язи, які напружували їх, залишивши очі м'яко закритими лише вагою повік. Для того щоб організм звикав виконувати словесні накази, потрібно закріпити цей процес такою формулою: «Мої очі розслабились» (мається на увазі розслаблення м'язів, що закривають очі).

Після невеликого інтервалу, достатнього для чіткого усвідомлення стану, що виник, треба напружити м'язи лоба та насупити брови. Потім розслабити ці м'язи. Усвідомивши стан розслаблення, закріпити його відповідним виразом: «М'язи лоба розслабились».

Потім виконувати те саме, чергуючи стани напруження й розслаблення іншими групами м'язів, кожного разу закріплюючи стан розслаблення відповідними формулами: «М'язи щік розслабились»; «М'язи язика розслабились»; «М'язи рук розслабились»;



«М'язи тулуба розслабились»; «М'язи ніг розслабились»; «М'язи шиї розслабились».

Можна (і навіть краще) розслаблювати м'язи рук і ніг почергово. Спочатку розслаблюють ведучі кінцівки (для правші – праву руку, для лівші – ліву руку).

Переходячи до напруження й розслаблення кожної наступної групи м'язів, варто супроводжувати дії подумки, переключаючи увагу саме на ту групу, про яку йдеться. Кожну формулу розслаблення можна повторити декілька разів. Якщо розслаблення не набуло чіткого характеру, необхідно переходити до інших груп.

Спокійно, без напруження, оглянути подумки все своє тіло. Після того як виявлено, що всі інші м'язи розслабились, потрібно зосередитись на тій групі, яка не досягла чіткого розслаблення, та повторити формулу, що стосується саме її. Завершують розслаблення загальною формулою: «Все моє тіло розслабилось».

Послідовність розслаблення кожен може визначити сам з огляду на те, що починати необхідно з найбільш «слухняних» м'язів, а також на індивідуальні особливості людини.

Як правило, розслаблення м'язів сприймають як відчуття збільшення ваги тіла, а це ще більше сприяє розслабленню, тому далі потрібна формула «Мое тіло важчає». Цю формулу роздрібнюють щодо окремих частин тіла: «Стала важкою голова»; «Стали важкими руки», «Став важким тулуб», «Стали важкими ноги». Так само, розслаблюючи м'язи рук і ніг, опрацьовуємо їх по черзі, проте завершувати процес необхідно загальною формулою: «Все моє тіло стало важким».

Розслаблення м'язів приводить до виникнення спокою, тому наступна формула – «Я заспокоююсь». При цьому «Я» треба продумувати на вдиху, а «заспокоююсь» – на видиху, звертаючи увагу на поступове збільшення тривалості видиху щодо вдиху.

Формулу «Я заспокоююсь» можна вважати найголовнішим складником загальної частини психічної саморегуляції. У подальшому, коли інші формули будуть засвоєні, тренування можна починати саме з неї, а також використовувати лише її одну для зменшення загального напруження.

Далі йдуть такі формули: «Я дихаю легко, вільно»; «Мені дихається спокійно»; «Я відпочиваю». Останню формулу можна роздрібнити: «Відпочиває моє тіло»; «Відпочиває мозок»; «Відпочиває нервова система».

Далі можна додати формули тепла, яке виникає внаслідок розслаблення м'язів тіла й кровоносних судин, що приводить до їх розширення: «Моя права (ліва) рука теплішає»; «Моя права (ліва) нога теплішає»;

«Теплішає ділянка сонячного сплетіння»; «Приємне тепло розповсюджується від сонячного сплетіння»; «Приємне тепло охоплює все тіло»; «Мені тепло й приємно»; «Я відпочиваю».

Якщо засвоїли основні прийоми розслаблення м'язів, можна поступово скорочувати кількість формул самонавіювання, об'єднуючи м'язи в одну, більш укрупнену групу. Наприклад, розслабляти водночас усе обличчя. Можна також виконувати розслаблення вже без попереднього напруження м'язів.

Отже, формули самонавіювання можна побудувати таким чином: «Я заспокоююсь»; «Я дихаю спокійно, вільно»; «Мої м'язи розслаблюються»; «Розслабились м'язи обличчя, рук, тулуба, ніг».

Необхідно привчити себе до того, щоб у подальшому досягати повного розслаблення, використовуючи лише одну формулу: «Все моє тіло розслабилось».

Унаслідок індивідуальних особливостей центральної нервової системи деякі люди сприймають розслаблення як стан полегшення тіла. Тому кожному варто визначити, яке саме відчуття йому більш доступне: «Мое тіло стає легким, невагомим»; «Стала легкою голова»; «Стали легкими руки»; «Став легким тулуб»; «Все тіло стало легким, невагомим». При цьому треба уявити, що людина лежить у м'якому ліжку або навіть на легкій хмаринці.

Уявлення дії сприяє досягненню потрібного стану. Наприклад, викликаючи відчуття збільшення ваги тіла, можна уявити, що на голові у вас тепла зимова шапка, а на руках і на ногах – тепла ковдра. Так, дехто уявляє себе на пляжі з насипаним на руки й ноги піском: «Я відпочиваю».

Формули зовсім не обов'язково заучувати напам'ять, їх можна використовувати в довільному порядку. Це навіть допомагає деяким людям, у яких повторення одних і тих же формул призводить до зниження ефекту від них. Іншим, у яких ефект від повторення збільшується, можна готувати формули заздалегідь, запам'ятовувати їх і використовувати в точно визначеному порядку. Відповідно до засвоєння методу необхідно все більше індивідуалізувати його та шукати найбільш ефективні формули.

На цьому загальну (заспокоюючу) частину психічної саморегуляції можна вважати закінченою. Уже одне перебування в стані розслаблення м'язів і спокою сприяє відновленню сил, працездатності, ліквідації нервового напруження, дратівливості тощо. Водночас у людини підвищується ступінь самонавіювання. Користуючись цим станом, можна здійснити спеціальну мобі-

лізуючу цілеспрямовану програму психічної саморегуляції. Формулу для неї треба готувати заздалегідь з огляду на завдання, що стоять перед людиною, та можливістю методу. Після завершення спеціальної частини обов'язково проводять заключну частину, щоб повністю відтворити бадьорість і ясність мислення: «Я відпочив»; «Моя нервова система заспокоїлась»; «Я почуваю себе зовсім здоровим»; «Мое тіло стає легким, вільним»; «Думки прояснюються»; «Голова стає свіжою, ясною»; «Я зовсім отямився» [15, с. 35–38].

Висновки. Отже, робота з агресивними підлітками буде ефективнішою, якщо вона будуватиметься з використанням релаксаційних технік. Упровадження технік релаксації виступає науково-організаційним складником практичної діяльності педагога загальноосвітнього навчального закладу щодо попередження агресивної поведінки підлітків. Важливими напрямками подальших досліджень може стати вивчення соціально-педагогічних умов використання релаксаційних технік у роботі з різними категоріями дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баклицький І. Психологія праці : [підручник] / І. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 656 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Варій М. Загальна психологія : [навч. посібник] / М. Варій. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
4. Введение в психологию : [учебник для студ. ун-тов] / [Р. Аткинсон и др.]; под общ. ред. В. Зинченко, А. Назарова, Н. Спомиора. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
5. Видайко С. Психопрофілактика агресивної поведінки підлітків / С. Видайко // Бібліотека «Шкільного світу». – 2003. – № 8 : Психопрофілактика. – С. 66–86.
6. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу / Л. Гокіна // Психолог. – 2007. – № 13–15. – С. 84–87.
7. Гончаренко Т. Підліток: як йому допомогти / Т. Гончаренко. – К. : Редакція загальнопед. газети, 2004. – 120 с.
8. Кулаков С. На приеме у психолога – подросток : [пособие для практ. психологов] / С. Кулаков. – СПб. : Изд-во РГПУ «Союз», 2001. – 350 с.
9. Портман Р. Ігри, що запобігають агресії: інтерактивні ігри / Р. Портман ; пер. А. Козіброта. – Львів : Свічадо, 2010. – 112 с.
10. Пузиревич К. Програма психопрофілактичної і психотерапевтичної допомоги підліткам у депресивному стані / К. Пузиревич // Психолог. – 2009. – № 31–32. – С. 24–38.
11. Борисова Н. Розвиток навичок емоційної саморегуляції / Н. Борисова // Психолог. – 2008. – № 10. – С. 21–24.
12. Степанов О. Психологічна енциклопедія / О. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
13. Тагліна О. Основи здоров'я : [підручник для 8 класу загальноосв. навч. закл.] / О. Тагліна, І. Кузьміна. – Х. : Веста, 2008. – 160 с.
14. Туріщева Л. Корекційна робота соціального педагога. Ігри та вправи / Л. Туріщева. – Х. : Основа, 2012. – 127 с.
15. Туріщева Л. Настільна книга шкільного психолога : [навч.-метод. посібник для вчителя] / Л. Туріщева. – Х. : Основа ; Тріада+, 2008. – 256 с.
16. Чепмен Г. Як опанувати негативні емоції / Г. Чепмен ; пер. з англ. О. Мельник. – Львів : Свічадо, 2009. – 252 с.



УДК 159.923.2

РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РЕФЛЕКСИВНОГО ДОСВІДУ НА ОСОБИСТІСНОМУ РІВНІ

Савченко О.В., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті автор перевіряє трикомпонентну модель рефлексивного досвіду особистості, що поєднує рефлексивний потенціал, рефлексивну компетентність і процесуальні складові, доводить, що рефлексивна компетентність – важлива внутрішня умова організації всієї системи рефлексивного досвіду та системи рефлексивних ресурсів як її складової.

Ключові слова: рефлексивний досвід, рефлексивна компетентність, рефлексивний потенціал, рефлексивна активність.

В статье автор проверяет трехкомпонентную модель рефлексивного опыта личности, интегрирующую рефлексивный потенциал, рефлексивную компетентность и процессуальные составляющие, доказывает, что рефлексивная компетентность – важное внутреннее условие организации всей системы рефлексивного опыта и системы рефлексивных ресурсов как ее составляющей.

Ключевые слова: рефлексивный опыт, рефлексивная компетентность, рефлексивный потенциал, рефлексивная активность.

Savchenko O.V. THE REFLECTIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE ORGANIZATION OF A REFLECTIVE EXPERIENCE AT THE PERSONAL LEVEL

In the article the author verifies the three-component model of the personality's reflective experience that integrates the reflective potential, the reflective competence and the procedural components, proves that the reflective competence is an important factor of the internal organization of the system of the reflective experience and the system of the reflective resources as a part of it.

Key words: reflective experience, reflective competence, reflective potential, reflective activity.

Постановка проблеми. Рефлексивність як загальна здатність особистості бути «спостерігачем» щодо власної діяльності з метою переосмислення свого особистісного досвіду забезпечує суб'єкта засобами долання внутрішніх і зовнішніх перешкод, що виникають у процесі його життєдіяльності. Ця здатність формується й розвивається в процесі надбання суб'єктом рефлексивного досвіду (досвіду практичного рефлексування). Проблема аналізу цієї форми досвіду стає все актуальнішою внаслідок її зв'язку з важливими питаннями підтримки психічного здоров'я особистості, її працездатності й конкурентоспроможності, розвитку та реалізації особистісного потенціалу особистості в складних соціально-економічних умовах сьогодення.

Рефлексивний досвід ми розглядаємо як відкриту динамічну систему, що забезпечує розгортання ментального простору, у межах якого відбувається постановка й вирішення рефлексивного завдання за рахунок мобілізації рефлексивного потенціалу особистості, реалізації різних форм рефлексивної активності, актуалізації елементів рефлексивної компетентності. У запропонованій нами моделі рефлексивного досвіду було визначено три структурні компоненти, кожен із яких виконує функ-

цію, необхідну для підтримання цілісного функціонування досвіду як системи. Отже, рефлексивна компетентність як система сформованих рефлексивних здібностей здійснює управління процесами розгортання досвіду через контроль і регуляцію; рефлексивний потенціал як система індивідуально-психологічних властивостей особистості, що забезпечують підтримання стабільності рефлексивної активності, виконує ресурсне та інформаційне забезпечення активності; процесуальні складові як форми внутрішньої активності суб'єкта забезпечують реалізацію функціональних ефектів. Рефлексивний досвід може функціонувати на трьох рівнях (когнітивному, метакогнітивному, особистісному) залежно від рівня складності завдання, яке вирішує суб'єкт. Особистісний рівень рефлексивного досвіду забезпечує вирішення рефлексивних завдань за рахунок зміни внутрішньої позиції, що дає змогу суб'єкту розв'язати внутрішнє протиріччя проблемно-конфліктної ситуації, зробити власну «Я-концепцію» предметом аналізу. Припускаємо, що рівень сформованості рефлексивної компетентності є важливою внутрішньою умовою організації на особистісному рівні всієї системи рефлексивного досвіду та окремих її складових.

Постановка завдання. Метою статті є визначення характеру впливу рівня сформованості рефлексивної компетентності на особливості організації особистісного рівня рефлексивного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ще за радянських часів розпочалося дослідження характеру формування й функціонування особистісного досвіду як цілісної системи, що забезпечує єдине тло розгортання психічних процесів і функцій (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та інші автори). Традиція аналізу досвіду як системи психологічних утворень, функціонування яких забезпечує активізацію ментального простору, що стає динамічним внутрішнім планом розумової й практичної діяльності суб'єкта, сформувалась у працях дослідників когнітивного напрямку (О.Ю. Артемьєвої, В.Ф. Петренка, М.О. Холодної, О.Г. Шмельова та інших).

Багато вчених (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.Ю. Артемьєва, О.М. Лактіонов, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб та інші) пов'язали процеси формування й розвитку системи особистісного досвіду суб'єкта з поширенням його здатності усвідомлювати та осмислювати події свого життя. Згадуються слова Б.Г. Ананьєва: «Потрібне накопичення досвіду безлічі подібних розумінь себе суб'єктом поведінки й реалізації їх у поведінці для того, щоб ставлення до себе перетворились на властивості характеру» [1, с. 266]. Н.В. Чепелева підкреслила важливість інтерпретації подій для розвитку системи особистісного досвіду, оскільки саме в процесах визначення та вибудовування смислу подія життя «згортається», що створює умову для розуміння себе, представлення своєї позиції іншим. Через створення текстів, у яких відображаються зовнішні й внутрішні життєві події, особистість «конструює у власному смислому просторі певну ієрархію життєвих смислів, що структурують і впорядковують її індивідуальний життєвий досвід» [8, с. 57]. Функція особистісного досвіду, на думку О.М. Лактіонова, полягає в накопиченні та використанні інтерпретаційних комплексів, які «дозволяють оцінювати себе, інших, явища й події в зовнішньому світі, визначати та корегувати власну поведінку й особистісне зростання» [6, с. 121].

Рефлексивний досвід як самостійна форма особистісного досвіду став предметом досліджень у роботах педагогічного (О.І. Герасимова, В.О. Мартиненко, М.Ю. Прокоф'єва, О.Я. Савченко та інші автори) і психологічного (А.М. Веремчук, Є.І. Ісаєв, Л.Д. Заграй, З.С. Карпенко, М.В. Савчин,

В.І. Слободчиков та інші вчені) напрямів. Однак обмежена кількість робіт із цієї теми сприяє продовженню досліджень у цьому напрямі з метою визначення особливостей організації та специфіки функціонування системи рефлексивного досвіду особистості. Як і О.Ю. Артемьєва, М.О. Холодна, Ю.М. Швалб та інші дослідники, які розглядали досвід як багаторівневе утворення, ми визначаємо особистісний рівень як найвищий, на якому функціонує рефлексивний досвід та який активізується під час виникнення необхідності вирішувати складні суб'єктивні протиріччя в проблемно-конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. На особистісному рівні система рефлексивного досвіду забезпечує розв'язання рефлексивних завдань щодо самодетермінації, самопізнання, самовизначення, самопроєктування й самоздійснення. Їх вирішення пов'язане з опануванням нових прийомів і практик рефлексування, які дають змогу суб'єкту підвищити продуктивність рефлексивної активності в процесі розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. Важливу участь у вирішенні цих завдань бере рефлексивна компетентність. Під **рефлексивною компетентністю** на особистісному рівні ми розуміємо систему сформованих рефлексивних здібностей, які забезпечують високу продуктивність інтелектуальної діяльності суб'єкта за рахунок активізації необхідних особистісних ресурсів та організації рефлексивної діяльності, спрямованої на розв'язання внутрішніх протиріч у процесі вирішення проблемно-конфліктної ситуації. Основними структурними елементами рефлексивної компетентності на цьому рівні ми вважаємо такі явища: 1) модель «Я-рефлексуючого» (інформаційний компонент); 2) систему особистісних рефлексивних умінь (інструментальний компонент); 3) систему життєвих завдань особистості на саморозвиток (оцінно-мотиваційний компонент); 4) рефлексивний стиль розв'язування внутрішніх протиріч (поведінковий компонент). Рівень сформованості цих елементів визначався за стандартизованими методиками й процедурами, представленими в авторській програмі дослідження рефлексивної компетентності [10].

Серед ресурсів, що входять до складу рефлексивного потенціалу та забезпечують рефлексивну активність на цьому рівні, ми визначили загальну «Я-концепцію» особистості (структурний складник потенціалу), смислотвірні й саморегулятивні операції (операціональні складники), особистісні цінності (мотиваційні складники), рефлексивні практики (поведінкові складники). Рі-



вень сформованості та особливості їх функціонування визначалися за методикою «Хто Я?» М. Куна й Т. Мак-Партланда, тестом смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва (модифікація методики «Ціль у житті» Дж. Крамба, Л. Махоліка), опитувальниками «Адаптивні стратегії поведінки» (АСП-1) Н.М. Мельникової та «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В.І. Моросанової, методикою «Дослідження системи життєвих сенсів» В.Ю. Котлякова (у нашій модифікації) та авторською методикою «Рефлексивні практики».

Застосування методу дослідження автонаративів за визначеними в процесі нарративного аналізу категоріями дало змогу встановити представленість певних рефлексивних процесів як складників рефлексивної діяльності (моделювання, самодистанціювання, самодослідження, самоосмислення, саморозуміння, самовизначення позиції, переосмислення, самопроекування, самоздійснення, оцінка, антиципація, усвідомлення). Нами було виокремлено 41 параметр оцінки наративу, що дало змогу охарактеризувати такі ознаки: 1) загальні характеристики наративу як тексту; 2) характер персонажів; 3) авторську позицію щодо проблемно-конфліктної ситуації та ставлення до себе як учасника; 4) форму зображення проблемно-конфліктної ситуації; 5) особливості розповіді (логічність, наявність протиріч).

Під час визначення загального показника рівня представленості форм рефлексивної активності ми враховували найбільш суттєві параметри побудови наративу, зокрема такі:

- 1) ступінь вираження рефлексивного плану розповіді;
- 2) ступінь вираження регулятивного плану розповіді;

3) рівень викладу матеріалу (описовий, розповідний, рівень інтерпретації чи узагальнення);

4) ступінь розгорнутості опису (загальна кількість слів);

5) рівень усвідомленості дій персонажа, з яким ідентифікує себе суб'єкт;

6) ступінь вираження інтернальності в події;

7) представленість прагнення змінити себе;

8) представленість опису внутрішніх особливостей, що блокують досягнення мети;

9) тип конфлікту (зовнішній, внутрішній);

10) представленість способів розв'язання проблемно-конфліктної ситуації.

У дослідженні взяв участь 91 студент Херсонського державного університету денної форми навчання. Середній вік досліджуваних становив 19,5 року.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу, наведені в таблиці 1, показують, що рівень сформованості системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні організації залежить від трьох внутрішніх факторів: від рівня сформованості елементів рефлексивної компетентності ($F_{\text{емп.}}=33,3$; $\alpha \geq 0,999$), від характеру організації системи рефлексивних ресурсів ($F_{\text{емп.}}=3,95$; $\alpha \geq 0,95$) та від рівня представленості форм рефлексивної активності суб'єкта ($F_{\text{емп.}}=26,95$; $\alpha \geq 0,999$).

Також результати, наведені в таблиці 1, свідчать, що саме рівень сформованості рефлексивної компетентності є значущим фактором, який визначає рівень сформованості системи рефлексивних особистісних ресурсів. У таблиці 2 наведено результати регресійного аналізу, які дають змогу визначити характер впливу елементів рефлексивної компетентності на загаль-

Таблиця 1

Результати однофакторного дисперсійного аналізу на особистісному рівні організації рефлексивного досвіду

№	Результативна ознака	Емпіричне значення за критерієм Фішера ($F_{\text{емп.}}$)		
		Компетентність як фактор	Ресурси як фактор	Активність як фактор
1	Рівень сформованості рефлексивного досвіду на особистісному рівні	33,3***	3,95*	26,95***
2	Рівень сформованості рефлексивної компетентності	-	1,59	1,72
3	Рівень сформованості системи рефлексивних ресурсів на особистісному рівні	5,35**	-	1,96
4	Рівень представленості рефлексивної активності на особистісному рівні	1,67	2,61	-

Примітка: * – емпіричне значення за критерієм Фішера є значущим при $\alpha \geq 0,95$; ** – значуще при $\alpha \geq 0,99$; *** – значуще при $\alpha \geq 0,999$.

ний рівень сформованості рефлексивного досвіду особистості.

Рефлексивна компетентність впливає на рівень сформованості рефлексивного досвіду завдяки активізації рефлексивного вміння визначати мету діяльності й встановлювати причинно-наслідкові стосунки ($\beta=0,30$; $p \leq 0,002$), діяльнісному стилю розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій ($\beta=0,21$; $p \leq 0,02$) та високому оцінюванню своїх актуальних і потенційних можливостей ($\beta=0,24$; $p \leq 0,002$). Вираження діялісного стилю в підході до розв'язування проблемно-конфліктних ситуацій свідчить про сформованість активної контактної позиції особистості щодо долання перешкод на шляху досягнення цілі. Позитивними наслідками активізації цієї позиції є висока інструментальна активність суб'єкта в застосуванні різних прийомів і стратегій, спрямованих на усунення протиріч за рахунок зміни зовнішніх факторів та обставин, визначення високих домагань щодо власної результативності, підтримання стабільного пошукового розумового процесу через залучення додаткових ресурсів і вольових зусиль. Отже, діялісний стиль дає змогу суб'єкту сформулювати активну позицію щодо перешкод, яка може здійснювати функцію контролю й регуляції щодо рефлексивної активності, перериваючи надмірне занурення суб'єкта у власний внутрішній світ, коли увага концентрується на аналізі власної «Я-концепції», а не на розгляді актуальної проблемної ситуації.

Рівень самооцінки власних ресурсів є важливим фактором ефективного функціонування системи досвіду, виступаючи формою суб'єктивного відображення власної компетентності у вирішенні певних питань. Самооцінка компетентності є одним з аспектів загальної самооцінки особистості, що визначає цілі, які ставить перед собою суб'єкт. Рівень оцінки своєї компетентно-

сті спрямовує активність особистості не на підтвердження власної значущості й цінності, а на встановлення орієнтирів для особистісного та професійного зростання. Самооцінку можна розглядати як своєрідну точку відліку, засіб активізації самоконтролю та саморегуляції [5, с. 62]. Водночас емпіричні дані, отримані в низці досліджень, свідчать, що самооцінка власної компетентності може не відповідати реальним досягненням людини та приводити до ефектів занадто високої самовпевненості. Так, у розвідках Д. Крюгера та Д. Данніга продемонстровано, що переоцінка власної компетентності більше характерна для тих суб'єктів, які мають обмежений досвід у певній галузі [15]. Є.Ю. Савін на матеріалі рішення тестових завдань і педагогічних задач експериментально довів, що судження впевненості спираються не лише на наявність конкретних знань, а й на самооцінку ступеня оволодіння цими знаннями. Упевненість під час вирішення тестових завдань підкріплювалась уявленнями про свою загальну успішність навчання, а оцінки успішності виконання педагогічних задач співвідносились із самооцінкою власного педагогічного досвіду [9]. Отже, самооцінку власної компетентності можна розглядати як фактор, що посилює чи послаблює впевненість особистості в успішності вирішення завдань та мало залежить від реального рівня досягнень, а тому викривлює уявлення особистості про власні можливості. Можна вбачати її позитивний вплив на організацію процесу розв'язання проблемно-конфліктної ситуації, оскільки вона є важливою опосередкованою ланкою, що дає змогу людині оцінювати успішність вирішення завдань у ситуаціях невизначеності, коли правильна відповідь не може бути безпосередньо відтворена з пам'яті [9, с. 206].

Рівень розвитку вміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-на-

Таблиця 2

Результати регресійного аналізу, які апроксимують рівень сформованості системи рефлексивного досвіду суб'єкта на особистісному рівні

№	Показник	Стандартизовані значення		Рівень похибки
		Коефіцієнт регресії	Значення ($t_{\text{темп}}$)	
Рефлексивна компетентність				
1	Рівень самооцінки своїх актуальних і потенційних можливостей	0,24	2,83	0,006
2	Уміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами та характером організації проблемно-конфліктної ситуації	0,30	3,26	0,002
3	Діялісний стиль розв'язання проблемно-конфліктної ситуації	0,21	2,30	0,02



слідкові зв'язки між отриманими результатами та характером організації проблемно-конфліктної ситуації також є важливим фактором, що визначає характер і рівень сформованості системи рефлексивного досвіду. Це вміння безпосередньо пов'язане з ефективністю застосування суб'єктом своїх інтерпретаційних операцій, які визначають смисл певних подій у системі досвіду. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки забезпечує цілісність досвіду, пов'язуючи окремі події в єдиному логічному ланцюгу. На підставі встановленої послідовності суб'єкт може знаходити схожі причини, що привели до подібних результатів, або відстежувати певну закономірність у наслідках, що в подальшому дає йому змогу формувати припущення про майбутній розвиток подій. Так, ретельний аналіз минулого досвіду формує стійкий фундамент для визначення очікувань на майбутнє. Привнесення порядку в сприйняття хаотичних життєвих подій посилює також упевненість суб'єкта у своїй можливості контролювати їх перебіг, підкріплюючи активну позицію суб'єкта в пошуках засобів вирішення проблемно-конфліктних ситуацій. Саме через встановлення взаємозв'язку обраного засобу та характеристик ситуації, на переконання Ю.М. Швалба, відбувається накопичення індивідуального життєвого досвіду. Отримання позитивного результату посилює цей зв'язок і наділяє його особистісною значущістю через механізми інтерпретації. Такий зв'язок на регулятивному рівні свідомості починає функціонувати як певна «універсалія» й «особистісна максима», що регулює поведінку особистості на ситуативному рівні [14].

Ми з'ясували, що саме рівень сформованості рефлексивної компетентності є значущим фактором, який визначає рівень сформованості системи рефлексивних особистісних ресурсів. Уточнити характер впливу окремих елементів компетентності

на показник рівня сформованості **рефлексивних ресурсів** ми змогли завдяки результатам регресійного аналізу (див. таблицю 3). Рівень сформованості системи рефлексивних ресурсів залежить від трьох параметрів компетентності: від рівня сформованості вміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами й характером організації проблемно-конфліктної ситуації ($\beta=0,32$; $p \leq 0,004$), від рівня актуальності життєвих завдань у сучасному стані ($\beta=0,28$; $p \leq 0,04$) та від характеру вираження деструктивно-рефлексивного стилю розв'язання проблемно-конфліктної ситуації ($\beta=0,35$; $p \leq 0,002$).

Дані кореляційного аналізу дали змогу уточнити характер впливу визначених елементів компетентності. Так, вміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами та характером організації проблемно-конфліктної ситуації мобілізує інтернальний локус контролю «Я» в поясненні причин власної активності й отриманих результатів ($r=0,21$; $\alpha \geq 0,95$), смислотвірну операцію оцінки емоційної насиченості життя в сучасній ситуації ($r=0,25$; $\alpha \geq 0,95$), саморегулятивні операції планування діяльності ($r=0,33$; $\alpha \geq 0,99$), моделювання власної діяльності ($r=0,31$; $\alpha \geq 0,99$) і програмування дій ($r=0,46$; $\alpha \geq 0,999$), життєві сенси на самовизначення ($r=0,32$; $\alpha \geq 0,99$) та самопізнання ($r=0,25$; $\alpha \geq 0,95$). Встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки подій, людина відчуває наявність порядку, а отже, контрольованість подій, що дає їй змогу знизити рівень тривожності й збудливості. Т.М. Титаренко використала термін «псевдокаузальність» для пояснення бажання людини долати хаотичність і стихійність буття, вигадуючи «штучні причинно-наслідкові зв'язки», магичні засоби управління майбутнім [12]. Однак ця здатність дає змогу суб'єкту структурувати набутий досвід, а актуалізація операцій інтерпретован-

Таблиця 3

Результати апроксимації рівня сформованості системи рефлексивних ресурсів за показниками рефлексивної компетентності

№	Показник	Стандартизовані значення		Рівень похибки
		Коефіцієнт регресії	Значення ($t_{\text{емп.}}$)	
1	Уміння визначати мету діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманими результатами та характером організації проблемно-конфліктної ситуації	0,32	3,01	0,004
2	Рівень актуальності життєвих завдань на саморозвиток у сучасному стані	0,28	2,11	0,04
3	Деструктивно-рефлексивний стиль розв'язання проблемно-конфліктної ситуації	0,35	3,24	0,002

ня подій сприяє інтеграції різних часових проміжків у єдину ланку, у якій події сьогодення є логічним завершенням дій, розпочатих у минулому, і початком втілення намічених планів, визначених домагань.

Х. Томе, автор «біографічно фундируваної когнітивної теорії особистості», стверджує, що не лише минулі події життя, а й перспективи розвитку (цілі, надії, очікування) впливають на оцінку та інтерпретацію актуальної ситуації. Операції інтерпретування минулого, теперішнього й майбутнього забезпечують відновлення втраченої або підтримку наявної гармонії внутрішнього світу людини, усунення «когнітивного дисонансу» між певними когніціями, посилення інтеграції «Я-концепції». Окрім того, цей компонент рефлексивної компетентності активізує операції, що забезпечують саморегуляцію активності суб'єкта за рахунок створення попереднього плану дій, формування адекватної моделі проблемно-конфліктної ситуації, у якій знаходять відображення як об'єктивні обставини, так і внутрішні умови, що перебувають у певному протиріччі, визначення програми поведінки, яка забезпечує певну стійкість дій суб'єкта за наявності перешкод і гнучкі зміни в алгоритмах дій за виникнення нових обставин. Активізація саморегулятивних операцій дає змогу суб'єкту свідомо регулювати перебіг власної активності, організувати процес розв'язання проблемно-конфліктної ситуації у формі внутрішньої діяльності, спрямованої на знаходження адекватного засобу вирішення.

Важливими регуляторами рефлексивної активності суб'єкта є інтернальний локус контролю «Я» та цінності самопізнання й самовизначення. Локус контролю розглядається В.В. Століним і Д.О. Леонтьєвим як важливий параметр самосвідомості особистості, що відображає переживання її включення в діяльність або усунення від неї, «пов'язаність або незв'язаність із подіями власного життя» [2, с. 402]. Чим більше вираженим є полюс інтернальності, тим більше суб'єкт переконаний у своїй спроможності впливати на події власної життєдіяльності, тим більше активно він застосовує різні форми контролю в ході поточної діяльності. Як саме форми регуляції й засоби розв'язання обирає суб'єкт, залежить від його пріоритетних цінностей. Саме цінності дають змогу розв'язувати конфлікти й протиріччя, що виникають у мотиваційній сфері особистості між різними тенденціями. Ф.Ю. Василюк порівнював систему цінностей із «психологічним органом», який здійснює вимір і зіставлення мотивів за рівнем їх значущості, співвідносить індивідуальні устремління з

«надіндивідуальною сутністю» особистості [3]. Таким чином, елементи рефлексивної компетентності на особистісному рівні організації рефлексивного досвіду мобілізують ті ресурси особистості, які забезпечують зняття внутрішнього протиріччя в проблемно-конфліктній ситуації через актуалізацію особистісно орієнтованих цінностей і смислів, які дають змогу суб'єкту переосмислити певні факти життєдіяльності щодо актуальних подій сьогодення, переглянути уявлення про причини подій, визнаючи свою роль та формулюючи відповідальне ставлення до наслідків, активізацію процесів саморегуляції, які забезпечують оперативну адаптацію особистості до мінливих умов, швидке опанування нових видів активності.

Високий рівень актуальності життєвих завдань на саморозвиток у сучасному стані створює умови, сприятливі для проведення оцінки емоційної насиченості життя в сьогоденні ($r=0,28$; $\alpha \geq 0,99$) і смислової інтерпретації минулого ($r=0,25$; $\alpha \geq 0,95$), для активізації саморегулятивної операції усвідомленого планування діяльності ($r=0,36$; $\alpha \geq 0,999$) та мобілізації життєвих цінностей на самовизначення для мотивування власної поведінки ($r=0,21$; $\alpha \geq 0,95$). Життєві спрямування на саморозвиток є важливими життєвими домаганнями, реалізація яких мобілізує рушійні сили особистості на постановку нових, більш складних і перспективних цілей, закріплює позитивну «Я-концепцію», сприяє розвитку особистісної зрілості [7, с. 137]. Усвідомлення й розуміння необхідності ставити перед собою та вирішувати завдання на розвиток здібностей до самопізнання, самовизначення, саморегуляції й самореалізації активізує рефлексивний потенціал особистості, особливо ті операції, які пов'язані з інтерпретацією актуальних подій та реінтерпретацією минулих дій і вчинків, що сприяє реструктуруванню системи досвіду за рахунок встановлення нових відносин між її елементами, перегляду пріоритетних принципів і понять. Інтерпретація, на думку Н.В. Чепелевої, дає змогу суб'єкту осмислювати реальний досвід (життєві ситуації, власну поведінку, за сіб взаємодії тощо), перетворювати його на структури свідомості та інтегрувати в єдину систему. Науковець вважає: «При цьому якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, що здатні забезпечити «рамки зрозумілості», де що, що пов'язує й узгоджує події життя» [13, с. 447].

Семіотичний, комунікативний і нарративний механізми забезпечують означення, осмислення та впорядкування плінних подій, трансформування їх у систему досвіду. У ході особистісного розвитку, як ствер-



джує М.О. Лактіонов, суб'єкт з огляду на помилки й труднощі намагається сформулювати «адекватну інтерпретаційну систему», яка дасть йому змогу обирати найбільш прийнятні способи дії в різних ситуаціях. Не дивно, що саме цінності самовизначення отримують високий статус у системі цінностей людини, для якої актуальними є життєві завдання на саморозвиток, які саме вона готова вирішувати невідкладно. Операції планування забезпечують узгодження найближчої й віддаленої життєвих перспектив, упорядкування життєвих цілей за ступенем їх значущості та актуальності. Чим більш розвинені в суб'єкта операції планування власної активності, тим більш реалістичними, детальними та узгодженими з важливими цінностями й смисложиттєвими орієнтаціями є його плани на майбутнє. На підставі цих планів особистість визначає пріоритетні актуальні завдання, проектує пролонговані стратегічні цілі.

Активне застосування деструктивно-рефлексивного стилю у вирішенні внутрішніх протиріч у процесі розв'язання проблемно-конфліктної ситуації активізує стратегію адаптації, пов'язану з відходом від контакту із середовищем і зануренням у внутрішній світ ($r=0,31$; $\alpha \geq 0,99$). Таке відсторонення від зовнішніх конфліктних факторів дає змогу суб'єкту утримуватись від активних спроб вирішення проблеми, пригнічуючи цінності самовизначення ($r=-0,24$; $\alpha \geq 0,95$), не залучаючи смислотвірні операції, які дали б змогу переглянути минуле ($r=-0,29$; $\alpha \geq 0,99$) та переоцінити значущість сьогодення ($r=-0,22$; $\alpha \geq 0,95$). Пасивна внутрішня позиція суб'єкта виправдовується його впевненістю в неконтрольованості подій життя, у нездатності окремої людини певним чином впливати на результати подій ($r=-0,29$; $\alpha \geq 0,99$), що сприяє формуванню вираженої екстернальної позиції ($r=-0,22$; $\alpha \geq 0,95$). Екстернальність у поясненні причин своєї поведінки проявляється в неготовності особистості приймати відповідальність за наслідки дій, у переживанні власної безпорадності й неспроможності впливати на характер розгортання подій свого життя. Такі суб'єкти відчувають труднощі у формуванні адекватних моделей самої проблемно-конфліктної ситуації та процесу її розв'язання ($r=-0,48$; $\alpha \geq 0,999$), що заважає їм швидко визначити засіб реагування, обирати адекватні програми поведінки. Причинами цього є неадекватне оцінювання значущості внутрішніх і зовнішніх умов, неспроможність суб'єкта чітко відділити свої фантазії від реальних фактів, своєчасно співвідносити отримані результати з очікуваннями. Вони часто ставлять перед собою неадекватні за

рівнем складності цілі, а неспроможність їх досягнення посилює їх впевненість у власній незграбності й невезінні, у несприятливому збігу обставин, який не дає змогу досягати успіхів. Низький рівень регулятивної гнучкості заважає їм швидко змінювати свою позицію, вносити корективи в програми дій під впливом мінливих обставин ($r=-0,23$; $\alpha \geq 0,95$).

Однак деструктивно-рефлексивний стиль позитивно впливає на загальний рівень організації системи рефлексивних ресурсів, оскільки така споглядальна позиція не заважає суб'єкту активно реалізовувати практики рефлексування, які дають змогу щоденно здійснювати роботу зі змістом власної «Я-концепції». Чим більше виражений у суб'єкта деструктивно-рефлексивний стиль, тим частіше він застосовує практики додання тривоги ($r=0,28$; $\alpha \geq 0,99$), самовипробування й саморегуляції ($r=0,23$; $\alpha \geq 0,95$), самопроєктування ($r=0,22$; $\alpha \geq 0,95$). Ці практики дають йому змогу певною мірою опановувати тривогу та переживання, пов'язані з поразками, за рахунок фіксування того, що зроблено, і планування своїх дій на 2–3 дні, відпрацьовування навичок ефективного спілкування та впливу, використання технік, які передбачають майбутнє. Практики самопроєктування дають змогу суб'єкту не лише формувати плани на найближчий строк, а й вибудовувати певні перспективи на майбутнє, що враховують як власні уподобання, так і соціальні обмеження, які можуть ускладнити чи унеможливити їх реалізацію на практиці. Як було показано в низці досліджень, активність суб'єкта в конструюванні планів на майбутнє детермінує життєтворчу активність у теперішньому, як наслідок, обумовлює підвищення осмисленості її теперішнього, емоційної насиченості життя, результативності самореалізації [4, с. 68]. У нашому дослідженні активність суб'єкта у формуванні ближчих і віддалених перспектив дає йому змогу виокремити певні орієнтири, наявність яких упорядковує його щоденні рутинні дії, структурувати власний досвід та контролювати ефективність його використання, не активізуючи при цьому складні смислотвірні операції щодо його інтерпретації й реінтерпретації. Аналіз зроблених помилок та обмірковування декількох варіантів розвитку подій дає змогу суб'єкту готуватись до майбутніх подій, усвідомлюючи, що йому бракує гнучкості вносити зміни в програму своєї поведінки в процесі реалізації активності.

Отже, завдяки активному використанню рефлексивних практик суб'єкт збільшує простір своєї внутрішньої активності, де він відчуває себе успішнішим, та обмежує про-

яви зовнішньої активності. Усвідомлюючи недостатність розвитку своєї здатності долати труднощі, особистість із явно вираженим деструктивно-рефлексивним стилем вирішення проблемно-конфліктних ситуацій організовує для себе ситуації самовипробування й самоперевірки, до яких ретельно готується, програючи подумки різні варіанти розвитку подій, випробовуючи різні рольові позиції. У концепції О.Б. Старовойтенко визначено декілька вимірів розвитку особистості: «у світ», «у глибини», «у далечинь життя». Нереалізованість напряму «у далечинь життя» в нашому випадку певним чином компенсується спрямованістю внутрішньої роботи особистості в глибину власного «Я», що відкриває сили її суб'єктності та потенціал саморозвитку [11, с. 158]. О.Б. Старовойтенко вказувала, що людина, особливо в молодому віці, потребує часу для внутрішнього впорядкування вражень, намірів і фантазій, які стрімко наповнюють її життя. Чим більше особистість утримується від поспішного розв'язання протиріч без належного їх обмірковування й усвідомлення, чим більше накопичує та внутрішньо фіксує нерозв'язані конфлікти, які потребують її уваги й певних «Я-зусиль», тим більш стійкою стає її здатність до рефлексії [11].

Висновки. Активізація елементів рефлексивної компетентності впливає на рівень організації та характер функціонування рефлексивного досвіду на особистісному рівні через формування активної позиції суб'єкта щодо перешкод власної розумової активності, координацію окремих розумових процесів і посилення впевненості в правильності власних дій, що забезпечує самоконтроль та саморегуляцію рефлексивної активності особистості.

На особистісному рівні організації рефлексивного досвіду елементи рефлексивної компетентності здійснюють активуючий вплив на елементи системи рефлексивних ресурсів. Уміння визначати ціль своєї діяльності мобілізує операції саморегуляції, система життєвих завдань на саморозвиток активізує цінності самопізнання й самовизначення як регулятори активності суб'єкта та інтерпретаційні ресурси, що забезпечують інтеграцію елементів системи досвіду, а сформований деструктивно-рефлексивний стиль вирішення проблемно-конфліктних ситуацій посилює готовність суб'єкта працювати зі змістом своєї «Я-концепції», використовуючи рефлексивні практики й відсторонюючись від контакту із зовнішнім середовищем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических переживаний / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 240 с.
4. Гриньова О.М. Методологічний аналіз метапроекування особистості у юнацькому віці / О.М. Гриньова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Психологічні науки». – Чернігів : ЧНГУ, 2015. – Вип. 128. – С. 67–71.
5. Колесникова Е.И. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности студента вуза / Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2011. – № 2. – С. 58–76.
6. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3240/2/Koordinati.pdf>.
7. Лепіхова Л.А. Вплив досвіду на розвиток життєвих домагань молоді / Л.А. Лепіхова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / за ред. С.Д. Максименка та ін. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 13(16). – С. 128–138.
8. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
9. Савин Е.Ю. Самооценка опытности в сфере житейской психологии как фактор уверенности в решении задач на понимание социального взаимодействия / Е.Ю. Савин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12-2. – С. 203–206.
10. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : [монографія] / О.В. Савченко. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 286 с.
11. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений : [учеб. пособие для вузов] / Е.Б. Старовойтенко. – М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2004. – 256 с.
12. Титаренко Т.М. Потенціал подолання складних життєвих обставин / Т.М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / за ред. С.Д. Максименка та ін. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 13(16). – С. 3–13.
13. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // Загальна психологія. Хрестоматія : [навч. посібник] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – С. 444–450.
14. Швалб Ю.М. Жизненный опыт как проблема психологии сознания / Ю.М. Швалб // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». – 2010. – № 913. – С. 178–181.
15. Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1121–1134.



УДК [159.98:331.54]:796.011.3-051

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО НАДІЙНІСТЬ СУБ'ЄКТА ПРАЦІ

Солтик О.О., к. н. з фіз. вих. і спорту,
доцент, завідувач кафедри фізичного виховання
Хмельницький національний університет

У статті проведено теоретичний аналіз літературних джерел, присвячених проблемі надійності суб'єкта праці. Встановлено значно ширше (як за змістом, так і за напрямками) використання терміна «надійність людини» порівняно з технічними системами. Важливою умовою дослідження надійності людини як суб'єкта праці, зокрема й у педагогічній сфері, є врахування специфіки та особливостей професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, надійність, суб'єкт праці.

В статті проведено теоретичний аналіз літературних джерел, присвячених проблемі надійності суб'єкта праці. Встановлено значно ширше (як за змістом, так і за напрямками) використання терміна «надійність людини» порівняно з технічними системами. Важливою умовою дослідження надійності людини як суб'єкта праці, зокрема й у педагогічній сфері, є врахування специфіки та особливостей професійної діяльності.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, надежность, субъект труда.

Soltyk O.O. MODERN VIEWS ABOUT THE RELIABILITY OF THE SUBJECT OF WORK

In the article the theoretical analysis of the literature on the problem of the reliability of the subject. It was established more widely (both in content and direction) the use of the term "human reliability" in comparison with the technical systems. An important condition for the study of human reliability as the subject of labor, particularly in the educational sphere, is the account of the specific nature of professional activity.

Key words: professional activity, reliability, subject of work.

Постановка проблеми. Одним із перспективних шляхів покращення якості підготовки викладачів вищої школи, зокрема й у сфері фізичного виховання, є підвищення надійності їх професійної діяльності. З одного боку, великі можливості, які відкриває нам теорія надійності під час її впровадження в освітній процес, а з іншого – недостатнє опрацювання в науковій літературі цього питання, зокрема проблеми надійності викладача фізичного виховання, обумовило наш вибір напряму наукового дослідження. На шляху до визначення професійної надійності викладача фізичного виховання обов'язковим є детальний і всебічний аналіз теоретичних відомостей, присвячених проблемі надійності людини в різних сферах життєдіяльності, на що й спрямовувались подальший теоретичний огляд літератури та формулювання висновків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі накопичено значний матеріал, присвячений проблемам надійності людини в різних сферах життєдіяльності. Поступовий розвиток наук психології та фізіології праці, інженерної психології, ергономіки тощо у свою чергу надавав проблемі надійності більш широкого поширення. Поняття надійності не просто стає загально-технічним, проблеми надійності знаходять своє місце також у таких науках, як біологія, соціологія, фізіологія, психологія [17].

Загалом поняття надійності виникло в технічній сфері. Воно пов'язувалось із проектуванням, розробкою, виробництвом та експлуатацією технічних об'єктів, приладів, систем тощо. Спочатку в техніці було сформовано головні поняття й терміни, визначено критерії та показники надійності, методи кількісної оцінки, окреслено шляхи підвищення надійності.

Водночас технічний прогрес, збільшення складності технічних систем, усе більше включення людини у виробничий процес привели до поступового зміщення акценту дослідження надійності з технічних систем у бік надійності професійної діяльності людини. З огляду на підвищення ролі людини в процесі використання технічних об'єктів, відповідальність за результати праці питання, присвячені надійності, набули вагомого значення.

Поєднання прикладної науки про використання технічних систем з особливостями організації, побудови, функцій і структур живої природи привело до виникнення нової науки – біоніки, яка у свою чергу дала поштовх до систематизації та створення методологічних основ дослідження надійності живих систем, зокрема й надійності людини як суб'єкта праці [14].

Розглядаючи людину як надскладну систему, можна виділити в ній механічний, функціонально-анатомічний, фізіологічний

складники, що лежать в основі виконання рухових дій, психічний складник, обумовлений сукупністю особистісних якостей, соціальну сферу, більше пов'язану з регуляційним складником, тощо [1]. З огляду на те, що праця людини, професійна діяльність залежать від комплексного поєднання всіх цих складників, як щодо будови організму людини, так і щодо психічної регуляції його рухових дій, то надійність людини може мати різний зміст, торкатись багатьох сторін і проявів активності людини.

Для більш глибокого розуміння професійної надійності суб'єкта праці важливо провести аналіз поняття надійності та його значення в різних сферах життєдіяльності людини.

Постановка завдання. На основі проведеного аналізу літературних джерел виявити головні особливості надійності суб'єкта праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи поняття надійності людини, варто зазначити, що існують різні визначення та різні підходи до його розуміння. Зокрема, надійність діяльності людини визначають як властивість людини, що характеризує її здатність безвідмовно виконувати діяльність упродовж певного часу за заданих умов [10]. Також під надійністю розуміли властивість людини якісно виконувати трудову діяльність упродовж заданого проміжку часу й умов [18] або здатність зберігати потрібну якість у встановлених умовах упродовж заданого часу [4].

Схоже визначення надано в акмеологічному словнику. Так, надійністю діяльності в широкому розумінні стали вважати властивість людини, яка характеризує її можливість безвідмовно та із заданою точністю виконувати діяльність упродовж певного часу за визначених умов.

На важливості такої властивості людини, як безвідмовність, під час визначення надійності наголошують також інші науковці. Наприклад, В. Карцовник [11] наполягає на тому, що під надійністю людини-оператора потрібно розуміти вірогідність як випадкову функцію часу, упродовж якого людина буде працювати безвідмовно. Також безвідмовність характеризується властивістю людини зберігати заданий рівень працездатності протягом визначеного проміжку часу до настання моменту відмови чи припинення діяльності [2].

Важливими характеристиками під час визначення надійності А. Леонова та В. Медведєв [6] вважають точність і вірогідність виконання поставленого завдання. Так, на їх переконання, під надійністю варто розу-

міти вірогідність виконання поставленого завдання з допустимою точністю впродовж певного проміжку часу за збереження параметрів функціонування в заданих межах.

Схожої думки дотримуються й інші науковці, серед яких А. Войтенко та В. Пономаренко [3]. Вони вважають, що пред'явлення надійності як вірогідної категорії найбільше відображає сутність професійної надійності. На вірогіднісну сутність надійності людини спирається багато інших науковців. Так, під час визначення надійності оператора Б. Ломов [8] говорить про вірогідність того, що задану роботу буде виконано на будь-якій стадії функціонування системи впродовж визначеного проміжку часу.

Серед інших характеристик надійності часто в науковій літературі зустрічається такий показник, як безпомилковість. Більшість визначень надійності пов'язують із помилками в роботі. Так, під надійністю діяльності прийнято розуміти безпомилкове виконання людиною покладених на неї професійних обов'язків (функцій) [15]. Схожої думки дотримується В. Хаккер [19], який стверджує, що надійність людини-оператора в системі керування оцінюється помилковими діями або протилежною характеристикою – їх відсутністю, а також враховуються вірогідність і послідовність їх появи. Інколи зручніше визначати надійність через протилежне безпомилковості поняття – властивість людини помилкуватись.

Безпомилковість, як і під час визначення безвідмовності, також характеризується сталістю працездатності впродовж заданого виробничого процесу, проте в кількісному вимірі визначається вірогідністю безпомилкової роботи.

А. Крилов визначає надійність як інтегральну системну якість, що відображає властивість людини виконувати функції відповідно до вимог професії [15]. З поняттям надійності суб'єкта праці пов'язують забезпечення заданої (високої) якості діяльності в різних професійних сферах.

Постійний пошук нових підходів до визначення надійності діяльності суб'єкта праці привів до виникнення різноманітних методів визначення надійності поряд із відомими визначеннями, у яких надійність пов'язують зі стабільністю характеристик точності діяльності, запасом резервних можливостей людини, які можуть включатись у разі ускладнення ситуації, в умовах дії екстремальних чинників [12].

Під час визначення оперативної надійності В. Небиліцин [12] спирався на таку характеристику індивіда, як його здібність до збереження оптимальних робочих пара-



метрів (працездатності, пильності, завадостійкості) упродовж заданих проміжків часу за різних ускладнюючих обставин.

На важливості такої категорії, як працездатність, під час визначення надійності людини наголошують А. Губинський, Б. Ломов, Р. Мансуров, Г. Суходольський, В. Венда, Р. Ротенберг, Г. Улиханян та інші вчені. Науковці пропонують розглядати надійність як властивість людини зберігати стійку працездатність у визначених режимах та умовах праці.

Беручи показник працездатності за основу, Є. Мілерян значно розширив його значення щодо надійності [9]. На переконання вченого, поняття надійності має характеризувати здатність людини зберігати оптимальні параметри праці в екстремальних режимах роботи. Інакше кажучи, автор визначає надійність як стан працездатності, за якого людина забезпечує точне, ефективне, безпомилкове, оптимальне, вчасне й успішне виконання всіх доручених їй функцій, як в оптимальних, так і в екстремальних режимах праці.

Інколи надійність людини-оператора пов'язують із такою категорією, як сталість її робочого процесу [2]. Сталість під час визначення надійності полягає в збереженні рівня ефективності та якості діяльності під час вирішення поставленого завдання на відносно стабільній, однорідній, незмінній ділянці трудового процесу [2]. Також сталість як показник надійності є важливою під час переключення з одного завдання на інше. Взнявши за основу цю обставину, А. Войтенко й В. Пономаренко [3] представили надійність діяльності як вірогідність збереження сталості професійної діяльності у варіативних умовах.

Заслугує на увагу підхід до визначення надійності людини, згідно з яким визначення надійності поділяють на дві групи з точки зору процесуальних і результативних характеристик [2]. Так, з позиції процесуального характеру надійності на передній план постають внутрішні, потенційні можливості й здатності людини щодо забезпечення професійної діяльності. За цього підходу акцентують увагу на таких показниках надійності, як стійкість функціонування, працездатність, стабільність тощо. Результативні характеристики надійності передбачають насамперед досягнення мети діяльності під час вирішення поставлених завдань. Із цієї позиції надійність пов'язують із властивістю людини досягати поставленої мети, тобто виконувати запропоноване завдання, алгоритм чи програму у визначених умовах за певний проміжок часу. Серед важливих показників надійнос-

ті, які мають результативний характер, називають безвідмовність, безпомилковість, вчасність тощо [2].

Продовжуючи розгляд проблеми надійності з точки зору процесуального характеру, пріоритетними вважаємо показники психологічних і фізіологічних властивостей суб'єкта праці. Досить поширеним у психології праці є термін «психофізіологічна ціна», що означає рівень функціональних затрат людини, які вона здійснила під час виконання певних виробничих процесів. На аналіз психофізіологічної ціни під час виконання різних видів діяльності зорієнтовані праці багатьох науковців. Так, можна згадати розвідку В. Щебланова та А. Боброва [20], які змогли пов'язати термін «надійність» із психофізіологічними затратами. На їх думку, надійність – це здатність людини виконувати поставлені перед нею функції із заданою якістю, при цьому зберігаючи значення психофізіологічної ціни діяльності в допустимих межах. Інакше кажучи, для отримання певного обсягу продукту або виконання певної виробничої діяльності людина несе функціональні затрати. Саме співвідношення отриманих результатів праці з функціональними затратами, які людина здійснює під час роботи, вказує на психофізіологічну ціну діяльності.

Дещо інакше до визначення надійності підійшли М. Котик та А. Ємельянов [5], які запропонували звертати увагу на стан життєдіяльності людини в процесі професійної діяльності. На їх думку, надійність людини полягає в її здатності зберігати нормальний стан життєдіяльності та можливості витримувати технічні параметри керування системою під час виконання всіх покладених на неї функціональних обов'язків щодо підтримання заданого режиму роботи впродовж певного проміжку часу й у відповідних умовах.

Окремими дослідженнями підтверджено залежність надійності праці людини від якості її професійної підготовки, індивідуальних особливостей, властивостей нервової системи, особистісних чинників тощо. Новий підхід до визначення надійності було розглянуто в працях Г. Нікіфорова, якими доведено тісну залежність надійності діяльності зі станом здоров'я людини [16].

Більш детальним виявилось визначення надійності діяльності, запропоноване В. Бодровим, у якому надійність людини як системна властивість характеризується специфічною сукупністю професійних, психологічних (особистісних, когнітивних тощо) та фізіологічних якостей і функцій на різних рівнях регуляції трудової активності, що дає змогу забезпечувати стійку й ста-

більшу діяльність суб'єкта в межах встановлених похибок, порушення яких відображається у вигляді відмов і помилкових дій [2]. Так, було прийнято надійність суб'єкта діяльності розділяти на професійну та фізіологічну.

Дещо ширше професійну надійність було представлено як властивість особистості, яка формується поступово, крок за кроком на етапах професіоналізації (професійне самовизначення, професійна підготовка, адаптація до професійної діяльності й безпосередньо етап регулярної професійної діяльності) [15].

Оригінальними виявились дослідження Г. Ложкіна [7], у яких було встановлено залежність надійності діяльності від обмеженості психологічного потенціалу суб'єкта.

Під час аналізу поняття надійності в спорті [13] було сформовано чотири групи визначень поняття надійності: надійність змагальної діяльності, надійність спортсмена в певному виді спорту, надійність технічної майстерності, психічну надійність спортсмена. Щодо змагальної діяльності надійність розглядається як системна, інтегральна, комплексна якість спортсмена, що дає йому можливість успішно виступати на змаганнях протягом певного часу. Під психічною надійністю спортсмена розуміють збереження високої результативності в напружених умовах.

Незважаючи на значний обсяг наукових робіт, присвячених проблемі надійності професійної діяльності, більшість із них об'єднує технічна, технологічна, операторська сфери діяльності. Здебільшого надійність набуває особливого значення в екстремальних, особливих умовах праці, що часто змінюються, ускладнюються. Водночас аналіз літературних джерел за цією темою дає змогу стверджувати про те, що коло питань, пов'язаних із надійністю, сферами її застосування, постійно розширюється. Проблематика надійності поступово виходить за межі технічних видів діяльності, збільшуючи спектр досліджень (громадський транспорт, військова галузь, спорт, освіта тощо).

Порівнюючи застосування надійності в технічній сфері та надійності професійної діяльності людини, варто наголосити, що питання надійності, пов'язані з надійністю людини, набули більшого поширення. У сучасних наукових дослідженнях зустрічається значно більше визначень надійності людини та її застосування в різних сферах життєдіяльності.

Це пояснюється тим, що під час розгляду людини з позицій системи можна зауважити про її надскладну будову. З огляду

на те, що кожна людина характеризується унікальною морфологічною будовою, роботою фізіологічних систем, індивідуальною психічною організацією, проблеми надійності людини як суб'єкта праці мають величезний варіативний характер. Більше того, психофізіологічний і біохімічний склад організму, анатомічні показники, робота органів та систем не є сталими. У процесі життя з людиною відбуваються постійні зміни, як прогресивні (розвиток і покращення можливостей), так і зворотні процеси, зазвичай пов'язані з людьми старшого віку. Усі ці обставини прямо чи опосередковано впливають на надійність людини.

Водночас, незважаючи на багатоплановість проявів, надійність людини має багато спільного з технічними науками. У більшості випадків під час визначення надійності професійної діяльності людини найбільш важливими ознаками є такі:

- а) виконання професійних дій, дотримання певних професійних параметрів роботи, функціональних режимів тощо;
- б) урахування умов оточуючого середовища, які здебільшого мають варіативний, змінний характер;
- в) наявність часового проміжку, упродовж якого здійснюється задана робота.

З іншого боку, надійність залежить від складності виконуваної людиною роботи. Чим складнішим є технологічний процес, більші функціональні обов'язки, відсутність суворого регламентації дій та операцій людини, тим більш різні значення має надійність. Інакше кажучи, специфіка професійної діяльності, особливості професії накладають свій відбиток на характеристики надійності людини, яка її здійснює. У цьому разі явно виділяється педагогічна сфера діяльності, яка характеризується безмежною кількістю різних дій викладача, варіативністю у взаєминах зі студентами, непередбачуваністю, створенням і подоланням різних конфліктних ситуацій. Постійне збільшення обсягу знань, упровадження в освітній процес нових сучасних інноваційних методів і технологій навчання, інформатизація й комп'ютеризація навчального процесу значно ускладнюють проблему вивчення надійності педагога.

Саме тому під час дослідження надійності педагога, зокрема й викладача фізичного виховання, окрім дотримання основних визначень і положень надійності, необхідно обов'язково враховувати специфіку професійної діяльності. Лише детальний розгляд специфіки професійної діяльності, урахування умов професійно-педагогічного середовища дадуть змогу виділити з великого різноманіття термінів і визначень



надійнісних характеристик найбільш притаманні надійності викладача. Ця обставина окреслює перспективи подальших розвідок в окресленому напрямі.

Висновки. Таким чином, сучасні уявлення про надійність суб'єкта праці характеризуються наявністю великої кількості визначень і понять. Термін «надійність» має різний зміст і значення та торкається багатьох проявів життєдіяльності людини: з точки зору психологічної й соціальної сфер, на рівні роботи фізіологічних систем тощо. Надійність суб'єкта праці розглядається як якість, властивість, здатність, здібність, вірогідність, системна якість тощо, має процесуальний і результативний характер, використовує як кількісні, так і якісні одиниці вимірювання.

Важливою умовою визначення надійності людини є встановлення головного чинника, навколо якого формується поняття. Здебільшого таким чинником виступає професія. Особливості й специфіка професійної діяльності накладають відбиток на надійність суб'єкта праці. Так, професія викладача, яка вирізняється відсутністю суворої регламентації професійних дій, постійним саморозвитком і самовдосконаленням, оперуванням великою кількістю інформації, знань, високою відповідальністю за навчальні досягнення студентів тощо, дає змогу проводити дослідження надійності, акцентуючи увагу на різних складниках навчального процесу, під впливом варіативних умов професійно-педагогічного середовища, а також з урахуванням психолого-педагогічних, особистісних особливостей педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Прокопенко Л. Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами генетики : [навч. посібник для студ. пед. фак-тів ун-тів] / Л. Прокопенко, О. Біда, Г. Луценко та ін. – Черкаси : ЧНУ, 2011. – 364 с.
2. Бодров В. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. Бодров, В. Орлов – М. : Институт психологи РАН, 1998. – 288 с.
3. Войтенко А. К вопросу о профессиональной надежности летчика / А. Войтенко, В. Пономаренко // Военно-медицинский журнал. – 1993. – № 5. – С. 51–53.
4. Котик М. Саморегуляция и надежность человека-оператора / М. Котик. – Таллинн : Валгус, 1974. – 167 с.
5. Котик М. Природа ошибок человека-оператора / М. Котик, А. Емельянов. – М. : Транспорт, 1993. – 252 с.
6. Леонова А. Функциональное состояние человека в трудовой деятельности / А. Леонова, В. Медведев. – М. : МГУ, 1981. – 112 с.
7. Ложкин Г. Практическая психология в системах «человек-техника» : [учеб. пособие] / Г. Ложкин, Н. Полякель. – К. : МАУП, 2003. – 296 с.
8. Ломов Б. Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Б. Ломов ; под ред. Б. Ломова, Ю. Забродина. – М. : Наука, 1985. – 232 с.
9. Милерян Е. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Е. Милерян // Очерки психологии труда оператора. – М. : Наука, 1974. – С. 5–83.
10. Мунипов В. Эргономика в определениях / В. Мунипов. – М. : ВНИИТЭ, 1980. – 136 с.
11. Надежность и быстродействие человеко-машинных систем : сб. статей Ростовского государственного университета имени М.А. Суслова / отв. ред. Е. Компан. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского гос. ун-та им. М.А. Суслова, 1983. – 142 с.
12. Нерсисян Л. Инженерная психология и проблема надежности машиниста / Л. Нерсисян, О. Конопкин. – М. : Транспорт, 1978. – 239 с.
13. Плахтиенко В. Надежность в спорте / В. Плахтиенко, Ю. Блудов. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 175 с.
14. Прохоров А. Бионика. Серия «Новое в жизни, науке, технике». Физика и химия / А. Прохоров. – М. : Знание, 1963. – 56 с.
15. Психология / [В. Аллахвердов, С. Безсонов, В. Богданов и др.] ; под ред. А. Крылова. – М. : ТК «Велби» ; Проспект, 2008. – 752 с.
16. Психология здоровья : [учебник для вузов] / [Л. Августова, В. Ананьев, Р. Березовская и др.] ; под ред. Г. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
17. Сарычев С. Из истории исследования надежности в отечественной психологии / С. Сарычев // История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : матер. междунар. конф. по истории психологии «IV Московские встречи» / отв. ред. А. Журавлев. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 277–284.
18. Смирнов Б. Надежность оператора и системы «человек – машина» / Б. Смирнов // Основы инженерной психологии / под ред. Б. Ломова. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1986. – С. 324–346.
19. Хаккер В. Инженерная психология и психология труда / В. Хаккер. – М. : Машиностроение, 1985. – 376 с.
20. Щебланов В. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка / В. Щебланов, А. Бобров // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 60–69.

УДК 159.9:61

СИТУАЦІЯ ХАРЧОВОГО НАСИЛЬСТВА ЯК ДЕТЕРМІНАЦІЯ ВИКРИВЛЕННЯ ПАТЕРНІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Шебанова В.І., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті представлено результати контент-аналізу спогадів школярів і студентів у ракурсі їх «відносин із їжею» як важливого аспекту повсякденної життєдіяльності (за методикою тематичного ретроспективного аналізу – МТРА-їжа). З'ясовано стратегії й тактики дорослих щодо контролю харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі.

Ключові слова: харчова поведінка, ситуація харчового насильства, детермінація викривлення патернів харчової поведінки.

В статті представлені результати контент-аналіза воспоминаний школьників и студентов в ракурсе их «отношений с едой» как важного аспекта повседневной жизнедеятельности (по методике тематического ретроспективного анализа – МТРА-еда). Показаны стратегии и тактики, применяемые взрослыми с целью контроля пищевого поведения детей в ситуации приема пищи.

Ключевые слова: пищевое поведение, ситуация пищевого насилия, детерминация искривления паттернов пищевого поведения.

Shebanova V.I. THE SITUATION OF FOOD VIOLENCE AS THE DETERMINATION OF THE DISTORTION PATTERNS OF EATING BEHAVIOR

The article presents outcomes of content analysis of memoirs of schoolchild and students in the in the foreshortening of their «relationship with food» as an important aspect of everyday life (by methods of directed retrospective analysis – MTRA-food). It was shown of strategy and tactics of the control of adult eating behavior of children in situations meal.

Key words: eating behavior, situation of food violence, determination of the distortion patterns of eating behavior.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження визначається її спрямованістю на вирішення проблеми порушень харчової поведінки й ваги. Предметом статті є аналіз спогадів школярів і студентів у ракурсі їх «відносин із їжею» як важливого аспекту повсякденної життєдіяльності. При цьому ми керувались ідеєю, що спогади, пов'язані між собою референтною сферою семантичного психологічного простору, зокрема *ситуацією прийому їжі*, виявляють своєрідність системи відносин і суб'єктивних переживань особистості (її відчуттів, почуттів, думок), що дає змогу розуміти приховані причини викривлення патернів харчової поведінки та їх патологічного розвитку.

Постановка завдання. Статтю спрямовано на актуалізацію спогадів, які пов'язуються із «ситуацією приймання їжі» та дають змогу не лише розкрити різноманітні аспекти відносин із їжею в повсякденній життєдіяльності автора-респондента, а й зрозуміти світоглядні основи ставлення суб'єкта до їжі, самого себе, своєї тілесності, виявити «коріння» розладів харчової поведінки, простежити процес викривлення стратегій харчової поведінки, встановити причину порушень (особливості формування харчових традицій, конфлікти у зв'язку із

ситуацією приймання їжі тощо) та намітити шляхи корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика тематичного ретроспективного аналізу (МТРА-їжа) проводилась на вибірці школярів середніх і старших класів загальноосвітніх шкіл м. Херсона (8–11 класи, середній вік 15,9 року) та вибірці студентів Херсонського державного університету (I–V курсів, середній вік 19,2 року). Вибірка школярів включала 157 дівчат і 125 хлопців (N=282 особи). Вибірка студентів включала 162 дівчини та 123 юнаки (N=285 осіб).

Аналіз есе школярів і студентів як ретроспективних спогадів на тему «Мої відносини з їжею» дав змогу виявити інтрапсихологічну й інтерпсихологічну систему відносин у ситуації приймання їжі. Відзначимо, що спогади надали різноманітний інформаційний матеріал про *стратегії та тактики дорослих щодо контролю харчової поведінки дітей у ситуації приймання їжі* (зокрема, у ситуаціях регулярного «переїдання» або «значного обмеження в їжі» на тлі часткової чи абсолютної відмови від їжі). При цьому особливу увагу ми звертали на описання ситуацій, які супроводжувались яскравими негативними переживаннями й специфічними коментарями респондентів.



Характер висловлювань респондентів свідчить, що ситуації насильства під час вживання їжі детермінують *травматичний тілесний досвід*, що супроводжується *неприємними почуттями щодо себе* (почуттями сорому, провини, тривоги, власної малоцінності тощо) та *широкою гамою почуттів щодо дорослих* (від образи до ненависті), які дозволяють собі ігнорувати потреби, смакові переваги й фізіологічні відчуття дитини та авторитарно диктують власну позицію навіть у ситуації приймання їжі як зони суто приватної й індивідуальної, при цьому принижуючи та ображаючи дитину, висловлюючи в'їдливі вразливі репліки щодо її зовнішності або харчових звичок.

Зауважимо, що 74% ситуацій (загальна кількість описаних налічує 3 212) склали спогади про ті ситуації харчового насильства, які відбулись у період від 2–3 до 10–13 років. Поділяючи позицію А. Адлера [1], вважаємо, що ранні спогади є відправною точкою автобіографії та відображають «ядро стилю життя» й витoki існуючої проблеми, у нашому випадку – витoki формування перекручених патернів харчової поведінки.

Ми усвідомлювали те, що через низку причин спогади респондентів можуть бути викривлені, особливо ті, що стосуються періоду 2–3 років (що узгоджується з думкою багатьох авторів і розглянуто нами в статті «Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа)» [6]). Однак для нас важлива не стільки правдивість і точність цих спогадів, скільки те, що вони відображаються у свідомості суб'єкта, інакше кажучи, репрезентують особливості його переживань та ставлення як до ситуації приймання їжі в цілому, так і до засобів насильства, які батьки застосовували в цій ситуації з метою впливу на харчову поведінку (далі – ХП) дітей.

На нашу думку, негативні описання ситуацій приймання їжі репрезентують непрожиті психологічні травми у зв'язку з означеною ситуацією. Це дало нам підстави визначити подібні ситуації як «*ситуації харчового насильства*». Їх характерною рисою є застосування *психологічного й фізичного тиску на дитину в ситуації приймання їжі* за допомогою тих чи інших засобів імперативного впливу з метою зміни харчової поведінки. При цьому дорослі, з одного боку, вважають нормальним і необхідним визначати, «*що*», «*коли*» та «*скільки*» необхідно з'їсти дитині, а з іншого – ігнорують харчові смаки дитини, її готовність/неготовність та бажання/небажання приймати їжу.

Аналіз засобів впливу як конкретних тактик (способів, методів, прийомів) контролю харчової поведінки, що застосовувались

батьками щодо дітей у ситуації приймання їжі, ми умовно розділили на два смислові блоки. Умовність поділу пов'язується з розмитістю меж способів примусу. Кожний із них як спосіб моделювання (зміни) поведінки є водночас способом маніпуляції та способом насильства, оскільки змушує до харчової поведінки, яка є небажаною з позиції того, кого спонукають до змін. Мотивація до приймання їжі чи її обмеження створюється й регулюється за допомогою умовляння, схвалення, обіцянок винагороди в різноманітних формах або, навпаки, за допомогою застереження, погрожування, покарання тощо. Результатом впливу таких засобів контролю харчової поведінки є формування в дитини установки необхідності («треба з'їсти») або установки неприпустимості щодо їжі («це не можна не з'їсти», «це не можна їсти»).

Водночас кожний смисловий блок має свою специфіку. Особливість *маніпуляцій* як засобів впливу в ситуації приймання їжі полягає у відсутності явних чи прямих ознак примусу. Інакше кажучи, вони являють собою опосередковані (непрямі, неявні, приховані) *засоби психологічного тиску* (у подальшому – перша умовна група засобів контролю ХП). Специфічні методи впливу, що є прямими формами насильства (такі як покарання, погрози, приниження, образи, позбавлення різноманітних форм задоволення тощо), склали другу умовну групу засобів контролю ХП.

Перейдемо до розгляду тих смислових елементів, які репрезентують засоби батьківського контролю ХП в ситуації приймання їжі та складають смисловий блок «*маніпуляції*». Як уже вказувалось, під маніпуляцією в ситуації прийому їжі ми розуміємо непрямі тактики *психологічного примусу*, які дозволяють дорослим змінювати харчову поведінку дитини.

Підрахунок смислових елементів блоку «*харчове насильство в ситуаціях приймання їжі в родині*» дав змогу стверджувати, що частотність таких ситуацій є значно вищою в період дошкільного й молодшого шкільного віку. Зокрема, число ситуацій примусу до приймання їжі, які описані в період до 7–8 років, становить 73%, у період від 9 до 13 років – 43%, у період пізніше 13 років – 21%. Такий розподіл результатів можна пояснити тим, що діти дошкільного й молодшого шкільного віку більш слухняні та легше піддаються контролю. Інакше кажучи, вони як сторона, яку примушують, перебуваючи в ситуації жорсткого контролю, менш здатні до мобілізації своїх додаткових ресурсів, щоб вчинити опір (порівняно з підлітковим і юнацьким періодами життя).

Дорослі як сторона, що здійснює примус, навпаки, мають досить широкі можливості для посилення ресурсів впливу й тиску [5].

Смислова наповненість блоку «маніпуляції» представлена смисловими елементами, які фактично є реалізацією конкретних тактик маніпуляцій, а саме: *спонукання, позитивного й негативного навіювання, переключення уваги на інші об'єкти*.

Якісну своєрідність категорії «**спонукання**» як маніпуляційної тактики розкривають такі смислові елементи, як *умовляння, заклики, обіцянки, упрощування, хитрощі, роз'яснення*, яскраво репрезентовані в дитячих спогадах респондентів про ситуацію приймання їжі. Частка висловлювань представленої категорії в різних групах досліджуваних складала 38–68%.

Смислові елементи негативних і позитивних навіювань у вигляді підбадьорення, схвалення, визнання, застереження, метафоричного образного порівняння, емоційного впливу ми об'єднали в категорію «**негативні та позитивні навіювання**» (частка яких у різних групах представлена 21–82%).

Одиниці підрахунку елементів інформації, у яких повідомлялось про застосування дорослими різноманітних засобів *відволікання* в ситуації приймання їжі, вважаємо за доцільне об'єднати в категорію «**переключення уваги на інші об'єкти під час приймання їжі**». Частота зустрічальності маніпулятивних тактик представленої категорії має широкі межі (29–91%). Найменшу представленість смислових елементів цієї категорії зафіксовано в групі задоволених вагою, найбільшу – у групі незадоволених із реальною зайвою вагою.

Специфічність цієї категорії виявляється через представленість різноманітних «технологій відволікання», які застосовували батьки досліджуваних із метою впливу на ХП дитини. Особливість цих технологій полягає в тому, що вони дають змогу перенести фокус уваги з процесу споживання їжі (сприйняття смаку, запаху, консистенції тощо) на інший об'єкт, що викликає зацікавленість і захоплення. Виявлено, що найбільш популярними способами відволікання уваги від їжі є демонстрація фільмів і мультфільмів, розповідання історій, читання книг та навіть «показові виступи» дорослих (фокуси, співи, танці, гра на музичних інструментах тощо). Порівняння спогадів респондентів із відповідями на запитання анкети «Приймання їжі я часто поєдную з...» (див. анкету дослідження особливостей харчової поведінки, пункт 9) дає нам змогу стверджувати, що подібна маніпулятивна тактика батьків (до якої вони вдаються в ситуації часткової чи абсолютної відмови

від їжі) *формує в дітей специфічний стереотип поведінки*. Характерна риса такого стереотипу виражається в тому, що пріоритет уваги звично «надається» іншим видам діяльності як «більш цікавим» або «більш значущим», ніж їжа. Говорячи мовою гештальт-психології, подібна тактика сприяє переключенню уваги з фігури («приймання їжі») на фон (інші об'єкти). Наслідком такого стереотипу є звичка приймати їжу «без уваги», а отже, *без усвідомлення багатьох важливих психологічних компонентів, що супроводжують процес приймання їжі*. Відсутність усвідомлення процесу вживання їжі обумовлює зниження емоційної й фізіологічної чутливості, здатності до розрізнення відтінків смакових відчуттів, можливості отримувати задоволення від характеристик їжі (її смаку, запаху, консистенції, кольору) та процесу прийняття їжі в цілому.

Відсутність фокусу уваги на процесі приймання їжі є одним із механізмів, який обумовлює регулярне переїдання, оскільки поза фокусом уваги (відповідно, і поза усвідомленням) виявляються такі важливі механізми контролю харчової поведінки, як «відчуття насичення» та «відчуття ситості».

При цьому, як стверджується в низці досліджень медичного характеру (М.П. Білецької, В.Б. Захаржевського та інших авторів), відволікання, розосередження уваги під час травної діяльності на інші види діяльності призводить до ослаблення функцій, які пов'язані з прийняттям і переварюванням їжі (погіршується слиновиділення, пережовування, переварювання), а надмірне затягування часу приймання їжі провокує відчуття втоми [2; 3].

Крім цього, описувана форма батьківської маніпулятивної тактики, на нашу думку, формує в дитини специфічну емоційну програму у вигляді установок емоційного реагування й ригідних поведінкових патернів на негативні переживання, які первинно виникають «у зв'язці» із ситуацією приймання їжі.

Операціонально така емоційна програма включає щонайменше два патерни реагування, зчеплені між собою ситуативно. Особливість першого проявляється в потребі відволіктись від негативної життєвої ситуації шляхом цілеспрямованого переносу уваги на будь-який вид діяльності, який не вимагає особливого «включення» й витрат енергії. Особливість другого проявляється в тому, що він «включається» в процес реагування суцесивно (у силу динамічного стереотипу). У нашому випадку таким послідовно включеним патерном є «приймання їжі», що «запускається» навіть за відсутності почуття голоду.



Функціонально така специфічна емоційна програма реагування являє собою захист, оскільки дає змогу суб'єкту «відсікати» неприємні переживання та «відключатись» від ситуації (на тлі зниження властивої йому чутливості). Інакше кажучи, подібна форма емоційного реагування дає змогу уникати дискомфортних переживань (відсторонятись, відмовлятись від них). Таким чином, ситуація приймання їжі, що сполучається із зовнішнім примусом («тиском»), формує первинний досвід відчуженості. Надалі дитячий досвід «уникнення», що дає змогу «від'єднатись» від щоденності, банальності, однотипності існування, переноситься на інші травмуючі ситуації (що пояснює феномен генералізації). На підтвердження сказаного наведемо витримки із численних висловлювань респондентів: «Після сварки з кимось або прочуханки від начальства я не можу заспокоїтись доти, доки не з'їм усе, що є їстівного вдома»; «Коли мене хтось образить або засмутить, я практично кожен день заходжу на кухню, щоб що-небудь пожувати, незважаючи на те, що розумом-то я розумію, що голод тут ні до чого».

Перейдемо до аналізу смислових елементів другої групи засобів контролю ХП, яку ми визначили як **«прямі форми насильства в ситуації приймання їжі»**.

Під насильницьким примусом у ситуації приймання їжі ми розуміємо таку форму взаємодії в діаді «дорослий – дитина», за якої дорослий змушує дитину вживати їжу під впливом погроз жорсткого покарання чи позбавлення будь-яких форм задоволення. При цьому батьки використовують емоційно забарвлені слова й терміни, які викликають у дітей яскраві негативні переживання. У цьому разі примус являє собою спробу моделювання (зміни) харчової поведінки дитини за допомогою різноманітних форм прямого психологічного та фізичного насильства або їх сполучення. Усі методи й прийоми цієї групи як засоби примусу до «потрібної» (з погляду батьків) харчової поведінки поєднує *репресивно-забороняюча стратегія впливу*, що реалізується в конкретних тактиках і прийомах (забороні, обмеженні, відторгненні, деструктивній критиці, залякуванні, позбавленні задоволення тощо).

Найбільш грубими тактиками примусу виступають дії фізичного насильства (у тому числі у формі ударів, ляпасів, потиличників, щиглів, обмеження у свободі пересування тощо) і *вербальні засоби впливу у вигляді прямих погроз* різного характеру. Зауважимо, що в науковій літературі «погроза» розглядається як різновид пригнічення волі, оскільки має на меті зміну поведінки того, кому погрожують [4, с. 105].

Найбільшу частотність у блоці «прямі форми насильства» в ситуації приймання їжі отримали такі смислові елементи: *дорікання, пострікання, звертання до почуття сорому; деструктивна критика; категорична заборона, обмеження, залякування негативними наслідками; покарання у формі позбавлення різних видів задоволення (як їстівного, так і неїстівного характеру)*.

Якісна своєрідність і спільність емоційної матриці таких смислових елементів, як *дорікання, пострікання, звертання до почуття сорому*, дали нам змогу об'єднати їх у смисловий блок **«тактики відторгнення»**. Частоту прояву цієї тематики в різних групах досліджуваних зафіксовано в широкому діапазоні з явною перевагою в групі незадоволених вагою (8–65%).

В окрему смислову підгрупу (на основі спільності й специфічності смислових елементів) ми виокремили підгрупу **«деструктивна критика: тактика неприйняття»**. Особливість цієї тематичної конструкції (незважаючи на очевидну її близькість до попередньої) полягає в тому, що її смислові елементи являють собою *зневажливі висловлювання й образливі оцінки дорослих щодо фізичного вигляду дітей та/або грубі коментарі щодо їх харчових звичок і смакових уподобань*.

Частота зустрічальності цієї тематики проявляється в широкому діапазоні з явною перевагою в групах незадоволених (7–49%). Типові приклади наведено нижче. При цьому зауважимо, що подібні висловлювання, крім жорсткої критики щодо зовнішності, є водночас словесними знущаннями, залякуванням, приниженням гідності, демонстрацією нелюбові, ворожості до дитини, негативними установками щодо тілесного образу «Я» та майбутнього.

Наступний смисловий блок репрезентує сукупність тактик **«обмеження, погрози, фізичні покарання»**. Специфічність смислових елементів цього блоку вказує на надмірну категоричність дорослих щодо певних моментів у ситуації приймання їжі. Один із них стосується необхідності доїдати всю їжу без залишку, другий – необхідності дотримуватись певних вимог і дисципліни за столом. Порушення правил призводило до погроз та покарань. Як покарання найчастіше застосовувались дії обмежувального й фізичного характеру (73%), рідше – примушування до виконання різноманітних трудових обов'язків (27%).

До окремого смислового блоку нами було віднесено тематичні конструкції, які репрезентують тему **«покарання у формі позбавлення задоволення»**, коли дитину навмисно позбавляють того, що може її

потішити й надати позитивні емоції. При цьому простежуються два ракурси проблеми. Перший стосується *позбавлення різноманітного задоволення «неістинного характеру»*. Частотність подібних висловлювань складає 11–78%. Домінуюча ідея такої форми покарання полягає в *обмеженні доступу або повному позбавленні дитини тих предметів чи видів діяльності, які зазвичай приносять їй задоволення (позитивні емоції)*. При цьому метою покарання (як методу впливу) є *контроль харчової поведінки*. Найбільш характерні смислові елементи цього блоку представлені такими висловлюваннями: «Доки все не з'їси, жодних іграшок (конструктору, телефону, планшету тощо)»; «Жодних фільмів»; «Жодних розваг»; «Не підемо на виставу»; «Не вийдеш на вулицю»; «Не будеш кататися на ковзанах/велосипеді/роликів ковзанах»; «Не підеш на тренування» тощо.

Другий ракурс аналізованої проблеми пов'язується з *позбавленням задоволення істинного характеру*. У цьому разі, на наше переконання, відбуваються зміщення й трансформація акцентів сприйняття як самої «їжі», так і «покарання», що обумовлюється низкою психологічних моментів. По-перше, мета покарання спрямовується на керування поведінкою дитини, що найчастіше не має прямого зв'язку із ситуацією прийому їжі. При цьому «засобом покарання за проступок», або «інструментом впливу», обирається «їжа», а саме ситуація «позбавлення їжі» чи «жорсткої обмежувальної дієти». По-друге, «їжа», отримуючи специфічну мітку «покарання» як інструменту зовнішнього тиску, наділяється особливим смислом, що перетворює її на самостійний «об'єкт задоволення» або «об'єкт покарання». Інакше кажучи, акценти сприйняття, або психологічні смисли, «їжі» трансформуються. Відповідно, цінність їжі, особливо в ситуації покарання, тобто коли дитину позбавляють бажаної для неї їжі, значно зростає. Близьке смислове навантаження несе розподіл їжі на «низькокалорійну» (як здорову й корисну) та «висококалорійну» (як смачну, проте шкідливу), що також сприяє зниженню цінності першої й підвищенню цінності другої, незважаючи на знання, що надмірне зміщення смакових уподобань на «висококалорійну» (солодку та жирну) їжу детермінує збільшення ваги. По-третє, подібні санкції (які застосовують дорослі) викликають у дітей сильні негативні почуття, іноді до себе, однак частіше щодо дорослих.

З огляду на специфічність референтної сфери та тематичних конструкцій вважаємо за доцільне об'єднати подібні смис-

лові елементи в окрему тематичну групу «позбавлення їжі як задоволення істинного характеру», що структурно входить до категорії «їжа як засіб впливу». Особливість зазначеної смислової категорії полягає в тому, що вона репрезентує різні форми маніпулювання їжею як засобом впливу на дитину. Результатом таких маніпуляцій є *трансформація психологічного смислу «їжі»*, у ході якої вона набуває різних символічних значень, проте завжди відмінних від її прямого призначення (як джерела поповнення організму поживними речовинами та енергією).

Репрезентантами тематичної конструкції «позбавлення їжі як задоволення істинного характеру» виступають такі смислові елементи (частотність висловлювань склала 4–34%): «завинив – ходи голодний»; «ти не виконав (те чи інше) – ходи голодний, хто не працює, той не їсть» тощо. До цієї ж смислової групи ми включали смислові елементи, у яких «позбавлення їжі» (як покарання) було інструментом впливу з метою зміни харчової поведінки дитини.

Серед інших маніпулятивних тактик впливу батьків на поведінку дітей за допомогою їжі, що детермінують трансформацію семантичного смислу їжі, нами були виокремлено ще три смислові блоки, досить широко представлені в спогадах досліджуваних.

Смисловий блок «їжа як засіб позитивного впливу» було виділено на основі смислових елементів, які свідчили, що дорослі використовували їжу як засіб впливу на дитину з метою *виконання певної діяльності*. У цьому разі «їжа» виступає засобом «позитивного шантажу» (винагородою, яку буде отримано за умови виконання домовленості). Обіцянним виступали особливо смачні для дитини кулінарні вироби й напої (тістечка, шоколад, чіпси, поп-корн, кіндер, морозиво, торт, цукерки, печиво із солодкою помадкою, солодкі рулети, булочки, млинці, оладки, пироги, беляші, чебуреки, смажена картопля, пельмені, шашлик, м'ясний рулет, солодка газована вода, кока-кола тощо). Серед них найбільшу частотність отримали категорії «солодке» (92%), «мучне» (73%) і «м'ясне» (64%). Репрезентантами цієї смислової категорії із частотністю 12–65% виступають фрази типу «якщо ти... (рано встанеш, швидко й добре зробиш уроки, самостійно прибереш у кімнаті, помиеш посуд, випереш свої речі, почистиш зуби, скопаєш грядку тощо або з'їси суп, борщ, кашу, м'ясо тощо), то отримаєш що-небудь смачне».

Наступна смислова категорія «їжа як винагорода» також отримала досить високий



ступінь відображення в спогадах респондентів (17–41%). У цьому разі смислові елементи, виокремлені в ході аналізу есе респондентів, відображували події, коли дорослі використовували їжу як матеріальну винагороду за вже виконану діяльність або вчинок. Інакше кажучи, «їжа» виступала матеріалізованою формою схвалення, подяки.

Смислово наповненість блоку «їжа як засіб втіхи» відображають висловлювання досліджуваних, у яких зазначено, що дорослі часто пропонували їм (дітям) для покращення поганого настрою різноманітні смачні страви, ласощі тощо (9–83%).

Окрім широко представлених смислових категорій, у яких «їжа» використовувалась дорослими як маніпулятивні засоби впливу, нами виокремлено також інші смислові блоки. Однак через те, що частота їх зустрічальності в середньому в групах є значно нижчою (до 25%), ми не розглядаємо їх детально. Такими, зокрема, є категорії «їжа як спосіб прокрастинації» (коли «їжа» чи «легкий перекус» пропонувались батьками з метою розрядки й короткого відпочинку на тлі рутинної роботи або як можливість «зібратись із силами» перед виконанням неприємної діяльності), «їжа як засіб комунікації» (коли ситуація приймання їжі пропонується як привід для приємного спілкування).

Узагальнення інформації за всіма розглянутими смисловими блоками, що репрезентують категорію «їжа як засіб впливу» («позбавлення їжі як задоволення істивного характеру», «їжа як засіб позитивного шантажу», «їжа як винагорода», «їжа як засіб втіхи», «їжа як спосіб прокрастинації», «їжа як засіб комунікації»), дає підстави стверджувати, що всі вони відображають специфічні маніпулятивні форми впливу на дитину з метою зміни її поведінки чи емоційного стану. При цьому інструментом впливу є їжа. Це дало нам змогу дійти висновку, що в ході повсякденної комунікації в діаді «дорослий – дитина», у тому числі в ситуації приймання їжі, «їжа» включається в знакову систему. При цьому вона сама стає «знаком», тобто носієм специфічних індивідуальних значень і смислів, які мають свою символічну роль та складаються в індивідуальну знакову систему. Інакше кажучи, «їжа» й «процес прийняття їжі», крім основного значення (джерела поповнення поживних речовин та енергії), набувають інших психологічних смислів.

Викладена позиція узгоджується з даними сучасної дескриптивної семіотики, відповідно до якої значення знаків-ознак повністю визначається домінуючим контекстом ситуації, що позначає відношення між

властивостями об'єкта або між об'єктами в певній ситуації, виступаючи як «мітка». Прикладами утворення подібних «міток» у контексті нашого дослідження виступають «цукерка – втіха», «тортик – нагорода», «перекус – відпочинок», «позбавлення солодкого – покарання», «молочна каша – покарання» тощо.

Таким чином, у нашій інтерпретації специфічний семіотичний смисл їжі являє собою індивідуальний внутрішній предметний код або власну систему психологічних смислів, що формуються як під впливом дорослих (насамперед родини), так і під впливом досвіду індивідуальних переживань. Домінування тих чи інших смислів обумовлює особливості харчової поведінки в континуумі «норма – патологія».

Узагальнюючи результати дослідження, ми дійшли висновку, що різноманітні форми харчового насильства, прямі й непрямі способи примусу до харчової активності або її блокування проявляються в ігноруванні дорослими смакових уподобань дитини, її бажання/небажання та готовності/неготовності приймати їжу.

Виявлено, що суб'єктивне сприйняття школярів і студентів відображає високу насиченість маніпулятивних та прямих засобів примушування, які застосовували їх батьки з метою впливу на їх харчову поведінку в ситуації приймання їжі.

Серед конкретних маніпулятивних технік як способів впливу на ХП найбільшу частотність отримали тактики заохочення, спонукання, обіцянок винагороди, схвалення, визнання, застереження, переключення уваги, а також прийоми навіювання, метафоричного образного порівняння, емоційного впливу тощо. Серед прямих засобів впливу найбільшу частотність отримали заборона, обмеження, відторгнення, деструктивна критика, залякування, позбавлення різноманітних форм задоволень та інші тактики й прийоми примушування.

Вважаємо, що особливості суб'єктивної картини життєвого шляху респондентів опосередковано розкривають «прогалини» в домінуючій системі переконань їхніх батьків щодо приймання їжі, зокрема й щодо необхідності примусового впливу на дітей у ситуаціях вибіркової відмови від їжі або, навпаки, її надмірного споживання. На нашу думку, саме «прогалини» в системі переконань батьків провокують дорослих до реалізації заохочувально-примусової та репресивно-забороняючої стратегій впливу на дітей у ситуації приймання їжі, які реалізуються через конкретні тактики й прийоми та викликають у дітей яскраві дискомфортні переживання.

Результатом такого імперативного впливу є виникнення й подальше посилення в дітей почуття приниженості та власної меншовартості. При цьому і «ситуація приймання їжі», і «відносини», які в ній складаються, наповнюються конкретним змістом, що супроводжується специфічною емоційною оцінкою та психологічним сенсом: «*Не важливо, «що», «скільки» та «коли» хочу з'їсти я, важливіше, що із цього приводу вважають дорослі (мама, тато, бабуся, дідусь, вихователь та інші)*».

Багаторазове відтворення ситуації зовнішнього тиску «у зв'язці» з прийманням їжі за типом ритуалу чи ритуалізованої діяльності «запускає» механізми психологічного захисту, які дають змогу внутрішньо прийняти ситуацію харчового насильства та знизити психоемоційне напруження. Таким чином, у дитини формується специфічний досвід проживання такої ситуації. Характерними особливостями такого досвіду є переживання безпорадності, безнадійності, безвиході та неможливості контролювати події у своєму житті.

Інакше кажучи, мова йде про формування стану набутої безпорадності й песимістичного стилю мислення. Особливості стану та стилю мислення обумовлюють специфічність переконань і схильність до негативного інтерпретування подій («У мене немає можливості із цим впоратись»; «Опирайтесь безглуздо»; «Усе марно»; «Я слабка людина» тощо). У свою чергу особливості стану й стилю мислення детермінують специфічну форму реагування в ситуаціях зовнішнього тиску – стратегію уникнення (як стратегію відмови від вирішення проблеми заради збереження «комфортного» стану, керуючись ідеєю «щоб не було гірше»). У результаті на тлі звичного ігнорування власних фізіологічних відчуттів і психоемоційних переживань виробляється *стратегія підпорядкування «могутньому дорослому» (авторитету)*, що супроводжується втратою почуття власної гідності, ініціативності, самостійності, віри в себе та свої можливості. У таких випадках дитина втрачає мотивацію до розширення

сфери своєї активності та «змушена» концентруватись на відчуттях задоволення чи незадоволення в їх взаємозв'язку із ситуацією приймання їжі й власної маси тіла, що сприяє фіксації на специфічних стратегіях уникання реальності, зокрема на переключених патернах харчової поведінки в континуумі «обмеження в їжі – переїдання».

У плані особистісного розвитку така ритуалізована стратегія уникання є непродуктивною, оскільки фактично являє собою «відмову від себе» (від власних потреб, цінностей, бажань тощо). Однак у ситуації «харчового насильства» стратегія уникання дає змогу дитині впоратись із психоемоційним напруженням, що виникає в ситуації зовнішнього тиску. При цьому *засвоєна поведінкова стратегія переноситься також на інші подібні конфліктні ситуації*. Мова йде про такі ситуації зовнішнього примусу, які для вирішення конфлікту вимагають від суб'єкта певної автономності й спрямованості на подолання труднощів (наприклад, коли необхідно заявити про себе, відстояти свої інтереси, потреби, бажання перед партнером, лідером групи, вчителем тощо).

У дитини, яка звикає підкорятися значущому дорослому в ситуації приймання їжі, енергія конфліктних переживань замість того, щоб бути витраченою на подолання перешкод і вирішення конфлікту, наче «заморожується» в тілесності в метафоричний контейнер несвідомого¹, що дає змогу певний час не відчувати емоційний біль. Акумуляція негативних переживань «у зв'язці» зі специфічними смислами їжі формує викривлені патерни ХП. Останні являють собою, з одного боку, неконструктивні способи подолання й досягнення автономності, а з іншого – викривлені способи пред'явлення себе, які «не дозволяють» індивіду взяти під контроль свої «відносини з їжею».

Переключені стратегії харчової поведінки («обмеження в їжі», «переїдання» або їх поєднання – «переїдання – обмеження – переїдання»), зливаючись із переживаннями задоволеності/незадоволеності собою, посилюють негативне самовідчуття «Я» (відчуття власної «неправильності», «поганості») та перетворюються на інструмент самозаохочення чи самопокарання. Зокрема, у групі респондентів із реальною зайвою вагою (які бажають знизити свою вагу) нами було виявлено таку на перший погляд парадоксальну поведінку, властиву певній частині досліджуваних (37%), як реакція на ситуацію «соціальної поразки» (після «провального» виступу на змаганнях, академконцерті, недостатнього рівня компетентності в ситуаціях контролю

¹ «Контейнер» – це психологічне утворення, яке забезпечує психологічний захист від доступу травматичних переживань у свідомість. Таке утворення наче «консервує» руйнівні переживання травматичного характеру (гнів, розпач, вину, страх, безнадію тощо), які в момент переживання травми були пригнічені. Отже, ці переживання не мали «виходу», проте зберігають потужний заряд агресивної енергії та мають надзвичайну енергетичну приховану силу. Особистість, яка має «контейнер», може здаватись і собі, і іншим цілком благополучною та здоровою. Однак під впливом певного «стимулу» знижується контроль, «гальма» зникають, у результаті чого виникає наче вибух почуттів, «неконтрольоване випорожнення контейнера». Людину захолюють почуття (її наче «несе» потік). У такі моменти індивід може здійснювати такі вчинки, за які йому в подальшому буде соромно й лячно.



знань, умінь, навичок, конфлікту з близькими людьми тощо). Надзвичайність (специфічність) такої реакції полягає в тому, що на тлі негативних переживань у зв'язку з власними помилками й невдачами в них виникає «потреба» покарати себе їжею, тобто переїданням, як перевіреного засобу, здатного посилити емоційний і фізичний дискомфорт, що є своєрідним актом аутоагресії з прихованим підтекстом: «Я бездарна, лінива, тупа невдаха, а до того ж ненажера».

Висновки. Таким чином, *ситуація приймання їжі, що супроводжується примусом*, є специфічною соціальною ситуацією розвитку, яка не дає можливості сформувати в дитини необхідні навички «впізнання» та диференціації власних потреб, не лише харчових, а й особистісних (таких як почуття цінності самого себе). При цьому «*негативну зарядженість*» отримує не лише «ситуація приймання їжі», а й «*ставлення до батьків*». У подальшому негативна зарядженість обумовлює або *надмірне дистанціювання від них, або надмірну залежність від їх думки* (щоб бути хорошим, необхідно догоджати батькам, «добре їсти», «до-тримуватись дієти» та не звертати увагу на власні відчуття). Інакше кажучи, ситуація харчового насильства як багаторазове

ігнорування дорослими харчових потреб і психофізіологічних переживань дитини обумовлює формування таких патологічних процесів тілесності, які зміщують функціонування в бік різноманітних порушень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с англ. А.М. Боковикова. – М. : Академический Проект ; Гаудеамус, 2015. – 240 с.
2. Билецкая М.П. Семейная психотерапия детей с психосоматическими расстройствами (ЖКТ) / М.П. Билецкая. – СПб. : Речь, 2010. – 192 с.
3. Захаржевский В.Б. Физиологические аспекты невротической психосоматической патологии; механизм специфичности психо-вегетативного эффекта / В.Б. Захаржевский. – Л. : Наука, 1990. – 176 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
5. Шебанова В.І. Психологічна реабілітація дітей, які зазнали насильства : [навч.-метод. посібник] / В.І. Шебанова, С.Г. Шебанова. – Херсон : ХДУ, 2013. – 172 с.
6. Шебанова В.І. Методика спрямованого ретроспективного аналізу на тему «мої відносини з їжею» (МТРА-їжа) / В.І. Шебанова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені В. Даля / гол. ред. Н.Є. Завацька. Северодонецьк, 2015. – № 3(38). – С. 439–447.

СЕКЦІЯ 2. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 37.013.42:364.044.24-056.26

**ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ:
ФАХІВЕЦЬ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ СІМ'ЯМИ**Венгер Г.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри соціальної роботи*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті проаналізовано теоретичні підходи до вивчення соціального інституту сім'ї, піднято проблематику дитини з обмеженими можливостями. Розглянуто характеристику фахівця соціальної роботи, його функції, завдання роботи із суспільством.

Ключові слова: здоров'я, хвороба, соціалізація, діти з обмеженими можливостями, сім'я, діти-інваліди, соціум, психологічна допомога, робота з батьками, реабілітація, органічні ураження нервової системи.

В статье проанализированы теоретические подходы к изучению социального института семьи, поднимается проблематика ребенка с ограниченными возможностями. Рассмотрены характеристика специалиста социальной работы, его функции, задачи работы с обществом.

Ключевые слова: здоровье, болезнь, социализация, дети с ограниченными возможностями, дети-инвалиды, социум, психологическая помощь, работа с родителями, реабилитация, органические поражения нервной системы.

Venher H.S. THEORETICAL RESEARCH ISSUES: EXPERT IN SOCIAL WORK WITH FAMILIES

The article deals with theoretical approaches to the study of the social Institute of the family, raised problems of a child with disabilities. Considered characteristic of the specialist social work, its functions, tasks, work with the society.

Key words: health, disease, socialization, children with disabilities, family, children, society, psychological help, working with parents, rehabilitation, organic lesions of the central nervous system.

Постановка проблеми. Питання соціально-педагогічної підтримки сучасної сім'ї давно хвилюють не лише фахівців, а й пересічних громадян нашої держави.

Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних недоліків [1, с. 12]. Хвороба – практично сумарне поняття, яке зазначає поріг сумації схильності й хвилювання, унаслідок чого багато людей переходять у розряд нервовохворих, і навпаки [1, с. 58].

Доведено, що особистісне прийняття чи неприйняття батьками порушення розвитку дитини впливає на визначення ними моделі виховання. Варто пам'ятати, що для дитини з відхиленнями в розвитку сім'я має бути насамперед корекційним середовищем, у якому формується особистість та закладається ресурс її соціальної адаптації [6, с. 50–51].

Постановка завдання. У статті проведено теоретичне дослідження проблеми дефініювання фахівця із соціальної роботи із сім'ями.

Виклад основного матеріалу дослідження. В «Енциклопедії для фахівців со-

ціальної сфери» за редакцією І. Звереві зазначається, що зміст поняття «фахівець із соціальної роботи» об'єднує поняття «соціальний педагог» і «соціальний працівник». На думку О. Холостової, посада «фахівець із соціальної роботи» є еквівалентом поширеної у світі посади «соціальний працівник». В Україні термін «фахівець із соціальної роботи» введено до класифікатора професій у 1991 р. Упродовж інтенсивного розвитку теорії й практики соціальної роботи це поняття розвивалось і модифікувалось. Так, у 2001 р., після внесення змін до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», поняття «фахівець із соціальної роботи» трактувалось як «особа, яка має спеціальну освіту та здійснює соціальну роботу з різними категоріями дітей і молоді або відповідними соціальними групами на професійних або волонтерських засадах». Згаданий закон у редакції 2009 р. визначає, що фахівець із соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю – це особа, яка має спеціальну освіту відповідно до вимог центрального органу виконавчої влади в справах сімей, дітей, молоді та здійснює



соціальну роботу із сім'ями, дітьми й молоддю [4, с. 5].

Сьогодні фахівець із соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю – це фахівець соціальної сфери, який має відповідну професійну підготовку й класифікацію та спеціалізується на здійсненні соціальної роботи із сім'ями, дітьми й молоддю на рівні громади (села, селища, мікрорайону в місті). Він є практиком загального профілю, який виконує такі завдання:

– щодо створення в громаді позитивного сімейно орієнтованого виховного середовища, яке сприятиме закріпленню сімейних цінностей, засад відповідального батьківства;

– щодо попередження негативних проявів і ризикованої поведінки, вилучення дитини із сім'ї шляхом інтеграції й об'єднання зусиль влади, представників соціальної інфраструктури, громадськості, бізнесу та її членів;

– щодо визначення уперше в Україні як об'єкта професійної соціально-педагогічної діяльності такого фахівця не окремої особи чи певної категорії осіб, а цілого соціального інституту – сім'ї;

– щодо розгляду компетентним фахівцем із соціальної роботи сім'ї не лише як об'єкта впливу, а й як активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, здатного зосередитись і вирішити проблеми членів сім'ї, які потребують допомоги. Основне завдання фахівця із соціальної роботи полягає саме в роботі із сім'єю: допомогти родині усвідомити основну проблему, знайти шляхи її подолання, вселити віру в можливість змін на краще та активізувати власні ресурси, залучити за необхідності фахівців і громаду.

Такий фахівець є важливою особою в громаді, спеціалістом у сфері допомоги. Він покликаний допомогти людям у скрутному становищі, оцінити їхні потреби, організувати й забезпечити їм доступ до соціальних послуг, державних соціальних виплат і пільг, різних видів соціальної підтримки. Він має допомогти у вирішенні проблем міжособистісних стосунків, соціальної ізоляції, бідності й фінансової скрути, соціальної дезадаптованості; попередити жорстоке поводження, сімейне насильство, інституалізацію дітей, літніх людей та осіб з обмеженими можливостями, організувати заходи щодо реабілітації жертв насильства, реінтеграції осіб у сімейне середовище. Він є тим спеціалістом, який може запобігти виникненню чи погіршенню складних життєвих обставин у представників незахищених верств населення шляхом створення оптимальних умов для самостійного

вирішення ними проблем. Фахівець із соціальної роботи об'єднує зусилля спеціалістів соціальної сфери та актив громади з метою пропагування родинних цінностей, традицій сімейного виховання дітей, здорового способу життя; сприяє формуванню знань, умінь і навичок відповідального батьківства; створює умови для задоволення інтересів і культурних потреб сімей; ініціює й забезпечує соціальну підтримку сім'ям із дітьми, об'єднуючи в міжвідомчу команду соціальних працівників [7, с. 5].

Функції соціального працівника є такими:

1) правозахисна (полягає в захисті прав та інтересів дитини, проведенні соціально-педагогічної роботи із сім'єю);

2) діагностично-прогностична (передбачає вивчення характеру дитини, її становище й стан у різних виховних середовищах і ситуаціях у сім'ї);

3) організаційно-комунікативна (характеризує соціально-педагогічну діяльність із позиції соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами й представниками споріднених професій);

4) соціально-педагогічна (у широкому трактуванні передбачає діяльність соціального працівника щодо формування пріоритету цілеспрямованого виховного впливу соціуму на поведінку й діяльність клієнтів);

5) соціально-терапевтична (передбачає надання допомоги насамперед людям, які мають певні фізичні та психічні вади, неповнолітнім дітям, які опинились на вулиці, неповнолітнім матерям, дівчатам, які займаються проституцією) [7, с. 6–7].

Керуючись базовим для соціологічної науки ще із часів її становлення принципом системного підходу до аналізу всіх соціальних феноменів, варто розглядати сім'ю і як соціальний інститут, і як малу групу, і як цілісну соціальну підсистему, що формується й функціонує в мікросистемі «суспільство». Вона відображає, хоч і в неоднаковому обсязі, практично всі суспільні явища, процеси, взаємини. Родині також властива відносна самостійність, що виявляється у виборі макросоціальних впливів на своїх членів, саму себе. Вона також здійснює певний вплив на інші елементи суспільства. При цьому чим ближчими до сім'ї є елементи суспільної системи (інститути, організації, спільноти та інші соціальні утворення), тим інтенсивнішою й результативнішою, як правило, є така взаємодія. Ефективність взаємовпливу сім'ї та інших елементів соціальної системи залежить від багатьох чинників: їх місця й ролі в соціальній системі, їх соціального потенціалу та можливостей

для реалізації останнього, характеру такої взаємодії [7, с. 5–6].

Аналізуючи проблему взаємодії родини та суспільства, ми виходимо з таких методологічних засад:

– сім'ю варто розглядати як систему відносин, взаємодій, спрямованих як усередину родини, так і назовні (щодо інших соціальних утворень, суспільства загалом). Родина є самостійним соціальним інститутом, а також посередником у взаємовідносинах особистостей (членів сім'ї та суспільних структур);

– ці взаємини не усталені остаточно; форми їх вияву, обсяг, інтенсивність постійно змінюються;

– основними чинниками, що визначають розвиток сім'ї й сімейних взаємин, є тип соціально-економічної, політичної та соціокультурної організації суспільства, домінуючих у ньому традицій, зокрема й ментальність народу;

– сім'я є пластичним соціальним інститутом, який прагне до збереження своєї цілісності в будь-яких соціальних умовах. Хоча вона частково пристосовується до них, проте завжди зберігає певну самостійність або навіть опозиційність щодо тих суспільних впливів, які її не задовольняють, дестабілізують, і певним чином сама здатна впливати на соціальне довілля.

Сім'я, будучи одним з основних соціальних акторів, практикує різноманітні форми життєдіяльності, залучивши окремих своїх членів до процесів, що відбуваються в різних сферах суспільного життя, і беручи в них участь як єдине ціле. З усіх видів соціальної поведінки сім'ї нас цікавитимуть лише її специфічні види, тобто ті, що властиві сім'ї як соціальному інституту та як малій соціальній групі, у яких виявлятимуться риси й властивості, притаманні саме сім'ї (наприклад, шлюбна поведінка, репродуктивна, сексуальна, соціалізаційна поведінка). Їх науковий аналіз дає змогу скласти досить повне уявлення про стійкість сімейної структури, визначити її сильні й слабкі місця, що може бути корисним, зокрема, для роботи соціальних служб. Під сімейною поведінкою ми розуміємо всі специфічні прояви соціальної поведінки, які роблять можливим функціонування подружжя, батьківства, родинності [7, с. 51].

Проблема сім'ї як об'єкта соціальної роботи є багатогранною та різноплановою, проте ми обмежимося лише двома її аспектами, які, на наше переконання, найкраще піддаються власне соціологічному аналізу:

1) сутність й особливостями соціальної роботи із сім'єю як інструмента соціальної політики в сучасному суспільстві;

2) основними підходами до соціальної роботи з різними типами сімей [3, с. 147].

Соціальна робота є одним із видів суспільно значимої діяльності, спрямованої на надання допомоги окремим особистостям та групам, сім'ям, громадам, які перебувають у скрутному становищі, а тому не можуть повноцінно функціонувати в існуючому суспільному середовищі.

З огляду на відносну новизну явища соціальної роботи не лише на пострадянському просторі, а й для країн західного світу існують серйозні розбіжності в трактуванні того, що саме є соціальною роботою, тобто якими є її цілі й завдання, які методи в ній використовуються, хто є суб'єктами та об'єктами соціальної роботи. Про це може свідчити твердження, зроблене нами на основі аналізу вітчизняної й зарубіжної літератури.

Так, єдине, у чому збігаються думки різних авторів, – це визнання соціальної роботи різновидом діяльності. Більшість із них вважають, що це має бути «професійна» та «практична» діяльність. Відразу зауважимо, що, незважаючи на різноманітність і суперечливість підходів різних учених та практиків до трактування зазначених проблем, усі вони згодні принаймні щодо такого: сім'я з огляду на свою важливість як один із базових соціальних інститутів для суспільства загалом (на макрорівні суспільної системи) і для забезпечення життєдіяльності окремого індивіда та його близького соціального довілля (макрорівень суспільної системи) завжди розглядається ними як чи не найважливіший об'єкт соціальної роботи. Часто суперечливими є також позиції вітчизняних авторів, з яких вони трактують соціальну роботу. Серед представників так званого традиційного підходу до соціальної роботи, що не вирізняє її з-поміж інших видів соціальної допомоги, можна назвати І. Миговича, І. Звереву, М. Лукашевича, І. Пінчук. Наголошуючи на багатовіковій історії соціальної роботи, ці дослідники основною її метою вважають допомогу людям і групам у складних ситуаціях. Саме на подвійність векторів соціальної роботи, орієнтованих не лише на зміну клієнтів, а й на модифікацію несприятливого соціального середовища, у якому вони діють, їх однакову важливість звертається увага у визначенні соціальної роботи засновника однієї з перших і найпотужніших в Україні шкіл соціальної роботи в Києво-Могилянській академії В. Полтавця: «Соціальна робота – це система теоретичних знань і заснована на них практика, яка має на меті забезпечення соціальної справедливості шляхом наснаження й підтримки найменш захищених



верств суспільства та протидії факторам соціального виключення».

Детальніше зупинимось на проблемі відносин дітей з обмеженими можливостями та сім'ї. Сучасні моделі реабілітаційного процесу в дитячій неврології, зокрема й запропонована Всесвітньою організацією охорони здоров'я та затверджена Вченою медичною радою Міністерства охорони здоров'я України базисна модель «Тандем» («Сім'я – дитина – фахівець»), розглядає батьків і сім'ю в цілому як одну зі сторін реабілітаційної тріади, іншими сторонами якої виступають фахівці-реабілітологи та дитина-реабілітант [3, с. 53]. Особливого значення набуває позиція батьків щодо дитини, її виховання й розвитку в тому випадку, коли дитина має суттєві порушення здоров'я. Такі діти для компенсації своєї недуги потребують спеціально організованого оточення, у структурі якого мікросоціальне оточення (насамперед родина) посідає провідне місце. Різні аспекти ставлення батьків до хворої дитини та її лікування й реабілітації розглядаються практиками-реабілітологами як важлива детермінанта досягнення успіху в реабілітаційній роботі.

Серед членів родини найбільше до процесу реабілітації хворої дитини зазвичай залучається саме матір. З одного боку, це пояснюється особливостями статево-рольового розподілу обов'язків у сучасній українській родині, а з іншого – особливою міцністю зв'язків у діаді «мати – дитина» в ранньому віці. Згідно з даними досліджень поведінкові диспозиції матері як дійової особи реабілітаційного процесу впливають на результативність реабілітації її дитини. Тому питання роботи з матерями набувають важливого значення серед інших проблем організації реабілітаційного процесу. Центральним поняттям, яке охоплює різні аспекти материнського ставлення й материнської активності в процесі реабілітації та соціальної адаптації хворої дитини, є материнська позиція. Материнська позиція щодо хворої дитини є узагальненим ставленням до широкого кола явищ, пов'язаних із дитиною, її хворобою, лікуванням, соціальною адаптацією, навчанням і вихованням, а також ставлення до себе як матері (причому саме матері хворої дитини) та своєї активності щодо дитини. Материнська позиція є складним інтегральним утворенням, у якому можна виділити такі компоненти:

1) когнітивний (знання й уявлення про свою дитину, її можливості, особливості хвороби та вимоги щодо лікування, реабілітації, навчання й виховання);

2) оціночний (оцінка можливостей та особливостей дитини й себе як матері);

3) ціннісно-смысловий (зміст та ієрархічна структура ціннісно-смыслових утворень, пов'язаних із материнською сферою, системою ставлень до дитини та з приводу дитини, її хвороби й лікування);

4) потребово-мотиваційний (домінуючі мотиви материнської активності, настанови щодо своєї дитини та себе як матері, хвороби дитини, її лікування);

5) емоційний (емоційне ставлення до дитини, пануюче емоційне тло у взаєминах із нею, узагальнений емоційний стан самої матері у зв'язку з хворобою дитини);

6) поведінковий (основні стратегії й поведінкові стереотипи у взаєминах із дитиною, у лікувальних і навчально-виховних ситуаціях).

Як показують дослідження, тяжка хвороба дитини є фактором, що спричиняє викривлення в структурі материнської позиції. Це, з одного боку, відображається в погіршенні емоційного стану матері, може призводити до формування в неї особистісних розладів, а з іншого – впливає на соматичний та психічний стан дитини, становлення її особистості, повноту соціальної адаптації. Під тиском негативних психологічних, соціальних та економічних факторів, пов'язаних із хворобою дитини, перебувають також інші члени родини, що призводить до суттєвого зниження якості їх життя, спотворення системи ставлень усередині сім'ї або навіть до її розпаду. Тому необхідною є профілактична й корегувальна робота психолога, спрямована на збереження та відновлення конструктивних стосунків батьків із дитиною, одне з одним та з іншими родичами. Українське необхідне коригувальне втручання психолога у випадках виявлення спотвореної материнської позиції щодо хворої дитини.

Найважливішим завданням на початку реабілітаційного курсу є виявлення психологом рівня психічного розвитку дитини, рівня її соціалізації, а також особливостей взаємин у системі «дитина – мати», «дитина – фахівець» (**діагностичний напрям**). Провідним напрямом роботи психолога з матерями є освітньо-профілактичний, який має на меті підвищення обізнаності матерів щодо особливостей хвороби, лікування, реальних можливостей та обмежень дітей; корегування уявлень матерів про зазначені аспекти в бік наближення їх до реальності.

Цей напрям роботи може реалізовуватись у формі освітньо-профілактичного лекторію для батьків, індивідуальних бесід, обговорення з фахівцем актуальних питань. У процесі взаємодії з матерями психолог за-

звичай виявляє емоційні й поведінкові проблеми, викликані хронічним стресом, спричиненим хворобою дитини. Це зумовлює потребу матері в психологічній підтримці й допомозі, спрямованій на адаптування її та інших членів родини до життєвих реалій, пов'язаних із хворобою дитини (**консультативно-психотерапевтичний напрям** роботи психолога). Досить важливим напрямом роботи психолога з матір'ю й дитиною є корегування їх взаємодії в процесі навчання та виховання, а також формування її нових, більш конструктивних форм (**інформативно-коригувальний напрям**).

Робота психолога під час реабілітаційного курсу завершується підбиттям підсумків, оцінкою отриманих результатів, а також наданням рекомендацій, у яких конкретизуються напрями подальшої діяльності членів родини (насамперед матері), спрямованої на підвищення рівня соціальної адаптації дитини, гармонізацію її особистості та оптимізацію функціонування родини як цілого.

Показником успішності роботи психолога упродовж реабілітаційного курсу є вирішення таких завдань:

1) формування реалістичних уявлень матері (батьків) про можливості й потреби дитини, перспективи її розвитку (когнітивний та оцінний компоненти материнської позиції);

2) формування активної позиції батьків як учасників реабілітаційного процесу (ціннісно-смысловий і потребово-мотиваційний компоненти);

3) покращення емоційного стану матері (батьків), формування зрілого ставлення до наявності життєвої ситуації; підвищення рівня володіння інформацією про життєві можливості, що надаються батькам державою й суспільством у сфері збереження психічного здоров'я (ціннісно-смысловий та емоційний компонент материнської позиції);

4) покращення взаємодії матері (батьків) і дитини, а також покращення стосунків у

родині (поведінковий компонент, позиція як ціле) [3, с. 54].

Висновки. Таким чином, робота психолога з матерями та родинами, які мають дітей з обмеженими можливостями, є важливою складовою реабілітаційного процесу. Саме на практичних заняттях «Практикум із соціальної роботи» зі студентами спеціальності «Соціальна робота» Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського вирішуються проблемні питання в цьому напрямі. У подальшому планується розробка корекційної програми для підтримки й психологічного супроводу таких сімей саме в галузі соціальної психології, психології сім'ї, практикум із соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Кашпур Ю. Техніки психологічного консультування / Ю. Кашпур // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 9. – С. 58–61.
3. Клещєрова І. Основні напрями роботи психолога з матерями дітей з органічним ураженням ЦНС в умовах дитячих реабілітаційних закладів / І. Клещєрова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 7. – С. 53–55.
4. Лопата Л. / Соціальний працівник у професії / Л. Лопата // Соціальний педагог. – 2013. – № 10(82). – С. 5.
5. Петрович Ж. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : [монографія] / Ж. Петрович. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
6. Пуплінець Т. / Роль родинного виховання у формуванні особистості дитини з особливими освітніми проблемами / Т. Пуплінець // Соціальний педагог. – 2013. – № 1(73). – С. 50–51.
7. Савка В. Сім'я та соціум: проблеми взаємодії : [монографія] / В. Савка, Н. Уманець. – Львів : Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2008. – 180 с.
8. Чернова Ж. Семейная политика в Европе и России: гендерный анализ / Ж. Чернова. – СПб. : Норма, 2008. – 328 с.



УДК 159.9

ТРЕНІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Гальцева Т.О., к. психол. н., доцент,
докторант психологічного факультету

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті обґрунтовано доцільність використання тренінгу в процесі підвищення навчальної самоєфективності студентів. Представлено принципи, зміст, структуру й методичні прийоми тренінгу «Навчальна самоєфективність студентів як прогностичний чинник їх майбутньої професійної самореалізації». Підкреслюється практична значущість тренінгових технологій у розвитку самоєфективності особистості.

Ключові слова: навчальна самоєфективність, професійна самореалізація, методи та психологічні техніки тренінгу.

В статті обґрунтовано цілесобразність використання тренінгу в процесі підвищення учебної самоєфективности студентов. Представлены принципы, содержание, структура и методические приемы тренінга «Учебная самоэффективность студентов как прогностический фактор их будущей профессиональной самореализации». Подчеркивается практическая значимость тренінгових технологій в развитии самоэффективности личности.

Ключевые слова: учебная самоэффективность, профессиональная самореализация, методы и психологические техники тренінга.

Galtseva T.A. TRAINING AS A TECHNOLOGY OF EDUCATIONAL SELF-EFFICACY IMPROVEMENT FOR STUDENTS

The topic of the article is the appropriateness of the training in the improvement of academic self-efficacy of students. Presented are principles, content, structure and teaching methods of training called “Educational self-efficacy of students as a prognostic factor in their future professional fulfillment”. The importance of practical training technologies in the development of personal self-efficacy is emphasized.

Key words: self-efficacy training, professional self-realization, training methods and techniques.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в країні та входження України в освітній європейський простір у межах Болонського процесу висувають вимоги щодо перебудови сучасної освіти, запровадження європейських стандартів якості надання освітніх послуг, інноваційних підходів щодо організації навчального процесу. Пріоритетним завданням вищої освіти сьогодні є не лише розвиток і становлення професійних якостей, компетенцій, особистісне вдосконалення майбутнього спеціаліста, а й формування потреби вчитись упродовж життя, уміння проектувати та управляти власною освітою. Вища школа для підвищення якості освітнього процесу має запроваджувати сучасні інноваційні технології й методи навчання. Вибір, надання переваги тим чи іншим навчальним технологіям визначається їх функціональною ефективністю, доцільністю, потребами та можливостями суб'єктів навчання. Професора Ю.М. Швалб стверджує: «Провідним засобом професійного навчання мають стати тренінгові технології, спрямовані на формування й розвиток особистісної та професійної компетентності студентів» [9, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням становлення самоєфективності майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі займалися Ф.А. Байбанова, Т.І. Васильєва, М.І. Гайдар, Є.В. Діса, О.В. Калініна, Н.Н. Колмогорцева, В.Н. Кобец, Н.Ф. Ліпінська, І.І. Сняданко, О.Л. Фаст та інші вчені.

Канадський науковець А. Бандура, засновник теорії самоєфективності, був переконаний, що самоєфективність особистості найкраще розвивати природним шляхом у ході життя й накопичення людиною досвіду успішних дій або спостереження за успіхом інших. Однак він не заперечує також застосування в цих цілях спеціально організованого психологічного навчання [7].

Російський дослідник М.І. Гайдар вважає, що на етапі вузівського навчання становлення самоєфективності особистості може відбуватись як природним, так і цілеспрямованим шляхом розвитку завдяки створенню спеціальних психолого-педагогічних умов, зокрема таких:

1) активізації й розвитку рефлексивних здібностей студентів;

2) поглиблення уявлень про свої професійно важливі якості та можливості їх розвитку;

3) психолого-педагогічного впливу на професійну Я-концепцію студентів;

4) зміцнення реалістичної професійної самооцінки й позитивного професійного самоствавлення студентів;

5) підвищення в студентів впевненості в собі та своєму професійному потенціалі [1, с. 11].

Т.І. Кремешна серед умов становлення самоефективності в процесі навчання у вищому навчальному закладі виділила такі:

а) актуалізацію ціннісного ставлення майбутніх спеціалістів до оволодіння професійною самоефективністю;

б) створення рефлексивно-оцінного середовища в навчальному закладі;

в) організацію самовдосконалення майбутніх спеціалістів у контексті формування професійної самоефективності [3, с. 95].

На переконання С.М. Мусійчука, у вищому навчальному закладі необхідно розвивати різні види самоефективності (навчальну, комунікативну, професійну), що є складниками загальної самоефективності. Рівень самоефективності не є сталим показником і залежить від багатьох факторів, що можуть мати як позитивний, так і негативний вплив. Тому для становлення самоефективності студентів необхідна відповідна організація навчального процесу та сприятливі психолого-педагогічні умови. Усі види самоефективності, як підкреслює С.М. Мусійчук, можна розвивати в процесі вивчення фахових і нефахових дисциплін згідно з навчальним планом за допомогою бесіди, мозкової атаки, роботи фокус-груп, ситуаційно-рольових ігор, тренінгів, вправ та інших методів [6].

Отже, дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів показують, що на почуття самоефективності особистості можна впливати за допомогою створення необхідних психолого-педагогічних умов і застосування тренінгових технологій.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз доцільності використання тренінгу в підвищенні навчальної самоефективності особистості в процесі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Згідно з аналізом психологічних досліджень найбільш активним заходом впливу на самоефективність студентів є тренінги. У вищих навчальних закладах сьогодні активно запроваджуються навчальні, соціально-психологічні тренінги та елементи тренінгових технологій. Тренінг не лише надає професійні знання, а й несе в собі могутній розвиваючий потенціал.

Тренінг – це спеціально організована активна діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові

вправи, спрямовані на розвиток важливих професійних якостей і компетенцій. Тренінг сприяє динамічним змінам у професійних уміннях студентів, розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Тренінг являє собою інтенсивне навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі студентів. Знання не даються в готовому вигляді, а набуваються в процесі самостійної роботи учасників тренінгу [8, с. 11]. Психологічний тренінг – це навчання засобом дій. Він дає можливість студентам практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння.

Застосування тренінгів передбачає високий рівень залучення студентів і побудову складної системи міжособистісних комунікацій, яка забезпечує ефективний обмін інформацією в ході творчої дискусії. У свою чергу це сприяє розвитку в студентів аналітичного й критичного мислення, виробленню навичок прийняття самостійних рішень в умовах невизначеності чи недостатності інформації, розвитку впевненості студентів у власних знаннях та компетенції.

Тренінг розвиває важливі особистісні якості, такі як наполегливість, самостійність, цілеспрямованість, рішучість, оптимізм тощо, які впливають на підвищення рівня навчальної та майбутньої професійної самоефективності особистості.

Психолого-організаційні технології, на думку В.Г. Панка та Л.М. Карамушки, повинні включати інформаційно-смісловий, діагностичний і корекційно-розвивальний компоненти. Інформаційно-смісловий компонент визначає теоретичні підходи до аналізу феномена, що вивчається. Діагностичний компонент сприяє осмисленню основних критеріїв і показників досліджуваного явища. Корекційно-розвивальний компонент визначає характеристики основних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи [2, с. 5].

Успішність використання тренінгових технологій багато в чому залежить від позитивного емоційного настрою, психологічного клімату на занятті. Відомий американський психолог А. Маслоу зазначав: «Потреба в знаннях інтегрує з потребою в безпеці й впевненості [5]. На думку К. Роджерса, успішне навчання відбувається лише тоді, коли «я» людини ніщо не загрожує [4].

Тренінг вимагає від тренера професійної майстерності. Успішність застосування тренінгів багато в чому залежить від здатності тренера до рефлексії власного про-



фесійного досвіду, внутрішньої готовності до самозмінення й саморозвитку.

Для підвищення НСЕ студентів ми розробили **тренінг «Навчальна самоефективність студентів як прогностичний чинник їх майбутньої професійної самореалізації»**. Теоретичним підґрунтям розробки тренінгу стали концепція самоефективності А. Бандури, теорія цілепокладання Ю.М. Швалба, акмеологічна концепція професійного розвитку (А.О. Деркач, А.С. Огнев, Л.Е. Орбан-Лембрик). Під час розробки тренінгової програми ми спирались на принципи *гуманістичної спрямованості*, суб'єктності, активності, розвивального навчання, системності, професійної орієнтації, інформаційності, партнерського спілкування, діалогічності, рефлексивності. Принцип гуманістичної спрямованості припускає взаємозбагачення духовними цінностями викладача та студентів. Принцип *суб'єктності* розглядає людину як індивідуальність, яка здатна до усвідомленого й самокерованого розвитку. Принцип *активності* припускає активність усіх учасників тренінгу та пробудження свідомого інтересу до навчального процесу. Принцип *розвивального навчання* визначає потреби студентів у самоаналізі, саморозвитку й самореалізації. Принцип *системності* полягає в логічній організації навчального матеріалу тренінгу. Принцип *професійної орієнтації* полягає в спрямуванні майбутніх фахівців до професійної самореалізації. Принцип *достатньої інформованості* враховує достатність інформації, що спонукає студентів до подальшого самостійного пошуку. Принцип *партнерського спілкування* полягає у врахуванні інтересів і почуттів усіх учасників взаємодії. Принцип *діалогічності* включає обмін думками, поглядами. Принцип *рефлексивності* полягає в аналізі власного досвіду й досвіду інших, усвідомленні власних дій, отриманих результатів, наявних страхів та обмежень, особистих цілей.

Метою тренінгу є формування впевненості студентів у власних навчальних здібностях і компетенціях, розвиток особистісних якостей, що сприяють успішності людини в навчальній діяльності, усвідомлення зв'язку між навчальною самоефективністю та майбутньою професійною самореалізацією.

Завдання тренінгу є такими:

1) аналіз учасниками тренінгу понять «навчальна самоефективність особистості», «навчальні компетенції», «особистісно-важливі якості», «психологічні бар'єри», «ірраціональні думки», «професійна самореалізація»;

2) розвиток здатності до самоаналізу власних ресурсів, уміння знаходити зов-

нішні ресурси щодо вирішення навчальних завдань і досягнення навчальної мети;

3) відпрацювання навичок саморегуляції емоційного стану;

4) підвищення впевненості у власних навчальних діях;

5) розвиток рефлексії та критичного мислення щодо оцінки ефективності власної навчальної діяльності.

Тренінг включає такі етапи:

1. Діагностичний: учасники демонструють реальні способи поведінки та переживання.

2. Інформаційно-аналітичний: включає теоретичні підходи до аналізу соціально-психологічних чинників, що впливають на успіх у навчанні.

3. Розвивальний: активізація та розвиток особистісних ресурсів, що сприяють ефективності в навчальній діяльності.

4. Моделюючий: побудова ідеальної моделі поведінки в зовнішньому плані, що забезпечує гарантоване просування до навчального успіху.

Під час проведення тренінгу застосовуються такі *активні методи й техніки*: мультимедійна презентація з міні-лекцією, ігри (ділові, рольові), групова дискусія та груповий аналіз, метод «мозкового штурму», робота індивідуальна й у малих групах, метод «незавершених речень» (з подальшим груповим обговоренням), інтерактивні вправи, виконання творчих малюнків, модерація, рефлексія. Тренінгову програму розраховано на 20 годин: 5 занять по 4 години (див. таблицю 1).

Структура тренінгу складається з п'яти тем. Кожна тема розкриває важливість компетенцій та особистісних якостей, що визначають навчальну самоефективність особистості.

Перша тема «Цілепокладання, або Як ефективно досягати навчальних цілей» допомагає студентам зрозуміти роль цілепокладання в досягненні навчального успіху. Вправи розвивають уміння самостійно ставити чи приймати навчальні цілі, які визначає викладач.

Друга тема «Аналіз зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення навчальної мети» спрямовується на усвідомлення сильних сторін особистості, навчального досвіду та якостей, що потребують розвитку; розкриває важливість аналізу зовнішніх ресурсів, уміння ефективно розподіляти навчальний час, мати зворотній зв'язок з експертом (викладачем, консультантом), знаходити інформаційні ресурси для досягнення навчальної мети.

У третій темі «Особистісні якості, що сприяють навчальній самоефективності»

Таблица 1

Структура тренінгу

№ з\п	Тема	Зміст заняття	Очікувані результати
1	Вступ	Вправа 1. «Мої очікування та побажання». Мультимедійна презентація: «Визначення мети, завдань та очікуваних результатів тренінгу». Групова дискусія «Правила-норми роботи в тренінгу»	– усвідомлення власних очікувань від тренінгу; – розуміння мети й завдань тренінгу та співвіднесення їх із власними очікуваннями; – створення атмосфери психологічної захищеності й комфорту.
2	«Цілепокладання, або Як ефективно досягти навчальних цілей»	Групова дискусія «Що таке успішна особистість». Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Вплив навчальної самоефективності особистості на навчальні досягнення». Вправа 1. «Квадрат цілей». Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Цілі SMART». Вправа 2. «Високі цілі». Вправа 3. «Конкретизація мети в різних системах кодування». Вправа 4. «Таксономія навчальних цілей». Вправа 5. «Дерево цілей». <i>Підсумок роботи. Рефлексія.</i>	– знання психологічних засад успішності, базових психологічних компетенцій і якостей успішної особистості; – розуміння зв'язку між визначенням навчальної мети та успішністю чи неуспішністю особистості; – уміння ставити адекватні навчальні цілі та усвідомлювати їх значущість у власному розвитку; – уміння конкретизувати навчальну ціль у різних системах кодування (візуалізації, відчуття цілі); – уміння чітко, позитивно формулювати навчальні цілі та визначати субцілі; – уміння графічно структурувати навчальні цілі.
3	«Аналіз зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення навчальної мети»	Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Потенціал зовнішніх та внутрішніх ресурсів для досягнення навчальної мети». Вправа 1. «Консультавання у професіонала». Вправа 2. «Розподіл часу». Вправа 3. «Мої сильні сторони особистості та якості, що потребують розвитку». Вправа 4. «Чим я унікальний». Вправа 5. «П'ять навчальних досягнень». Вправа 6. «Невдачі, що ведуть до навчального успіху». Вправа 7. «Візуалізація навчального успіху». <i>Підсумок роботи. Вправа «П'ять пальців».</i>	– уміння аналізувати зовнішні ресурси й володіння прийомами ефективного їх використання; – уміння визначати «пожирачів часу» та знання заходів щодо їх усунення; – знання власних сильних і слабких сторін особистості; – уміння аналізувати власний навчальний досвід та акцентувати увагу на своїх досягненнях; – розуміння власної неповторності й унікальності; – уміння аналізувати невдачі в навчальній діяльності та зберігати впевненість у власних силах, незважаючи на тимчасові труднощі й невдачі; – уміння представляти майбутній навчальний успіх та аналізувати власні почуття.
4	«Особистісні якості, що сприяють навчальній самоефективності»	Вправа 1. «Почни із себе». Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Якості, що допомагають особистості досягти навчального успіху». Вправа 2. «Символ упевненості». Вправа 3. «Закінчи фразу». Вправа 4. «Склади таблицю». Гра «Наполегливість та уважність». Вправа 5. «Усвідомлення відповідальності». Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Мотивація досягнення успіху, мотивація запобігання невдачі». Вправа 6. «Мотивація досягнення успіху». Вправа 7. «Довіра до себе». Вправа 8. «Не буду вихвалитись». <i>Підсумок роботи. Рефлексія.</i>	– розуміння, що лише робота над собою, над саморозвитком може привести до навчальної ефективності; – знання якостей, які визначають навчальну самоефективність, і якостей, що заважають її розвитку; – знання якостей, які допомагають людині відчувати себе впевнено; – підвищення рівня особистісного самоприйняття; – володіння прийомами й техніками впевненої поведінки; – активізація мотивації досягнення успіху; – довіра до себе та повага до власних навчальних успіхів.



5	«Позитивне мислення в боротьбі з власними обмеженнями»	Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Навчальні страхи та техніки їх позбавлення». Вправа 1. «Зони страху та ірраціональні думки». Вправа 2. «Управління емоціями». Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Позитивне мислення та його значення в розвитку навчальної самоефективності студента». Вправа 3. «Рефреймінг – 1». Вправа 4. «Рефреймінг – 2». Вправа 5. «Переконання та самопереконання». Вправа 6. «Самопідтримка». Вправа 7. «Зовнішня підтримка». Вправа 8. «Пошук позитивного прикладу. Вгадай кумира» <i>Підсумок роботи. Рефлексія.</i>	– знання причин виникнення страхів і прийомів їх позбавлення; – уміння аналізувати ірраціональні думки, знання власних психологічних захистів та розуміння їх деструктивного впливу на ефективність навчальних дій; – уміння управляти власними почуттями й емоціями, володіти прийомами саморегуляції; – уміння управляти власними думками та переосмислювати ситуації з негативу на позитив; – володіння рефреймінгом контексту та рефреймінгом змісту; – володіння навичками самопереконання та самопідтримки.
6	«Вплив навчальної ефективності на майбутню професійну самореалізацію спеціаліста»	Мозковий штурм «Що таке професійна самореалізація?» Вправа 1. «Я-ідеальне». Вправа 2. «Афоризм-девіз». Вправа 3. «Хочу, можу, необхідно». Вправа 4. «Малюнок успішної людини». Вправа 5. «Асоціація». Вправа 6. «Чинники професійного успіху». Вправа 7. «Контракт із самим собою». <i>Підсумок роботи. Вправа 8. «Гарячий стілець».</i>	– знання власних навчальних і професійних цінностей; – розуміння власної життєвої стратегії; – уміння аналізувати чинники, що впливають на професійну самореалізацію; – уміння управляти власною освітою; – розуміння взаємозалежності навчального й професійного успіху; – актуалізація потреби в навчальній самоефективності та саморозвитку.
7	Підведення підсумку тренінгу	Групова рефлексія.	– уміння аналізувати зміни, що відбулись під час роботи в тренінгу.

підібрані ігри та вправи розвивають у студентів упевненість у собі, уважність, відповідальність, наполегливість і мотивацію до досягнення успіху.

Четверта тема «Позитивне мислення в боротьбі з власними обмеженнями» спрямовується на розвиток позитивного мислення, позитивного ставлення до себе й уміння здійснити самопідтримку. Наведені вправи допомагають корекції страхів, ірраціональних думок, управлінню емоційним станом.

П'ята тема «Вплив навчальної ефективності на майбутню професійну самореалізацію спеціаліста» присвячується розумінню того, що таке професійна самореалізація та як власна навчальна ефективність впливає на майбутній професійний успіх.

Кожне тренінгове заняття починається з визначення мети й навчальних завдань, які мотивують учасників до активної роботи. На всіх заняттях проводяться міні-лекції та вправи, що носять діагностичний, розвивальний і моделюючий характер. Важливим елементом тренінгових занять є рефлексія, завдяки якій відбуваються самоусвідом-

лення й саморегуляція особистості. У процесі рефлексії студент учить аналізувати процес набуття якостей і компетенцій, а тренер отримує зворотний зв'язок, що допомагає йому орієнтуватись у рівні засвоєння інформації, ефективності тих чи інших методів. У кінці кожного заняття учасникам пропонується висловити свої враження від проведеної роботи, надати побажання учасникам тренінгу та собі щодо подальшої роботи.

Тренінг апробовано на студентах III курсу факультету управління персоналом та економіки праці Дніпропетровської державної фінансової академії.

Висновки. Таким чином, у процесі апробації тренінгу вдалось підвищити впевненість студентів у власних навчальних здібностях, розвинути позитивне мислення й довіру до себе, проаналізувати власні страхи та ірраціональні думки, розвинути вміння ефективно використовувати зовнішні й внутрішні ресурси. Це дає підстави рекомендувати тренінг для підвищення навчальної самоефективності студентів у процесі професійного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / М.И. Гайдар. – Воронеж, 2008. – 260 с.
2. Карамушка Л.М. Зміст та структура тренінгу «Психологія організаційного розвитку освітніх організацій» / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка та ін. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 31. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – С. 3–13
3. Кремешна Т.І. Формування професійної самоєфективності майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.І. Кремешна. – О., 2008. – 211 с.
4. Личность. Внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. : Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб. : Изд-во Ин-та образования взрослых, 1996. – 175 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Самоактуализирующиеся люди: исследование психологического здоровья / А. Маслоу // Курс практической психологии. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 1999. – С. 65–88.
6. Мусячук С.М. Можливості нефахових навчальних дисциплін при формуванні самоєфективності майбутніх ветеринарних лікарів / С.М. Мусячук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
7. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
8. Технології навчання дорослих / [О.П. Главник, Г.М. Бевз] ; за ред. С.Д. Максименка. – К. : Главник, 2006. – 128 с.
9. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в вузе / Ю.М. Швалб // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Донецьк, 27–28 травня 2005 р.). – Донецьк : ДЮО МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 2. – С. 15–24.



УДК 159.923

ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Гончаренко Ю.В., науковий кореспондент
лабораторії екологічної психології
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

У статті розглядається актуальна, проте недостатньо розроблена проблема життєвого простору особистості. Проаналізовано наукові підходи до дослідження життєвого простору особистості у філософсько-психологічному аспекті.

Ключові слова: *життєвий простір особистості, простір, життєвий простір, психологічне поле, психологічний простір особистості, суб'єктивний життєвий простір.*

В статье рассматривается актуальная, однако недостаточно разработанная проблема жизненного пространства личности. Проанализированы научные подходы к исследованию жизненного пространства личности в философско-психологическом аспекте.

Ключевые слова: *жизненный мир личности, пространство, жизненное пространство, психологическое поле, психологическое пространство личности, субъективное жизненное пространство.*

Honcharenko Yu.V. LEARNING OF THE INDIVIDUALITY LIFE AREA: PHILOSOPHIC PSYCHOLOGICAL ASPECT

In the article the current, but still insufficiently developed life area problem of the individuality is considered. The scientific approaches to the research of the life area of the individuality in the philosophic psychological aspect are analyzed.

Key words: *life world of the individuality, area, life area, psychological sphere, psychological area of the individuality, subjective life area.*

Постановка проблеми. Проведений аналіз психологічної літератури показав, що на сьогодні досліджень, присвячених вивченню життєвого простору особистості, виконано дуже мало, а також не розроблено психологічну характеристику життєвого простору сучасної особистості. Привертає увагу майже повна відсутність наукових підходів до осмислення зв'язку між життєвим простором і життєвим світом особистості через категорії актуального й можливого. Сучасними дослідниками сформовано безліч теоретичних позицій, що стосуються вивчення феномена й категорії «життєвий простір»; існують різні думки щодо визначення життєвого простору особистості. З XIX століття чимало науковців намагалися з'ясувати суть цього феномена, аналізуючи його з різних боків. Однак останнім часом проглядається виразна тенденція щодо трансформації загального людського підходу до оточуючого світу та до себе як особистості. Сьогодні актуальним завданням є вивчення життєвого простору особистості, його змісту й сутності.

Постановка завдання. Метою статті в контексті порушеної проблеми є аналіз теоретичних джерел щодо розгляду й систематизації наукових підходів до вивчення життєвого простору особистості у філософсько-психологічному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні дослідження простору ведуться досить давно, вони мають принаймні столітню історію, проте останнім часом інтерес до цієї проблематики різко зріс, про що свідчить значна кількість публікацій на цю тематику в різних галузях психології.

Термін «життєвий простір» було введено в науковий обіг лише наприкінці 30-х років XX століття К. Хаусхофером. Він пов'язувався з геополітичними проблемами. Становлення цієї ідеї в теоріях географічного детермінізму й геополітики стало синтезом ідей життя та цивілізаційного простору. У роботах класиків геополітики простір – це безперервне життєве тіло етносу, здатне до розширення чи стиснення залежно від дій держави (Ф. Ратцель).

Багато в чому протилежний синтез життя й простору сформувався у філософських течіях, звернених до людини. Г. Ріккерт пов'язує простір цивілізації із цінностями культури. Як родові поняття для осмислення просторових і часових структур він висуває категорію «життя». Центром життєвого простору виявляється світ людських цінностей, який структурує простір [13].

У пізній феноменології Е. Гуссерля закладено коріння філософського аналізу категорії «життєвий простір», а саме в його понятті «життєвий світ», що розуміється як

сукупність усіх можливих або дійсних обріїв досвіду людського життя. Єдино реальний, даний у відчуттях життєвий світ протиставляється світу природничо-наукових і математичних абстракцій, які генетично зв'язані з допредикативним досвідом життєвого світу [5].

М. Хайдеггер, вивчаючи питання просторової організації «буття у світі», виявляє, що сам досвід організації людини у світі та будь-яка можливість пізнання навколишнього світу визначаються вже наявним досвідом бути «поблизу» певного сущого, досвідом утримання його «під рукою» [17].

Проблематику просторових структур світу людини було піднято на рівень соціально-філософської рефлексії завдяки працям П.О. Флоренського, Ю. Хабермаса, О. Шпенглера, К. Ясперса. Соціальні виміри простору пов'язуються з розробками Г. Зіммеля та П. Сорокіна, у яких простір слугує полем соціальної взаємодії. М. Вебер розглядає життя окремої людини як включення в нескінченний прогрес.

Більшість соціологічних досліджень цього феномена носять чисто дескриптивний характер і засновуються на системному підході із застосуванням порівняльного методу (В.А. Пісачкін, А.В. Ласточкін, Е.А. Конітов). У них робиться спроба вирішити проблему життєвого простору людини за допомогою статистичних методів дослідження окремо взятого регіону. При цьому критеріями для подальших висновків, як правило, слугують соціологічне опитування різних соціальних верств, анкетування й аналіз фактичного матеріалу (А.Ю. Митрофанов, І.М. Михайлова, В.Н. Пахомов).

Істотний внесок у розробку різних аспектів теорії життєвого простору людини зробили представники саратовської філософської школи (В.П. Баришков, В.Н. Гасілін, І.М. Гуткіна, Е.В. Ліствіна, В.П. Рожков, В.Б. Устьянцев, О.Ф. Філімонова, З.В. Фоміна, М.В. Шугуров, Є.Р. Ярьська).

У психологічній науці існує низка напрямів, що розвивають ідею життєвого простору особистості як таку структуру, яка задається системою відносин людини до світу. Це положення відбивається в роботах Д.О. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Г.П. Щедровицького, Ф.Ю. Василюка, Л.А. Александрової, В.О. Бодрова, Л.Г. Костюченко, К.В. Килимника, Ц.П. Короленко, Н.Н. Пуховського, О.В. Матвієнко, Ю.М. Швалба, І.П. Шкуратової та інших авторів.

Розуміння різноманітних видів психологічного простору (комунікативного, особистісного тощо) або уявлень про його окремі виміри активно розробляються на сьогодні в працях Ю.М. Забродіна, А.Л. Журавльова,

А.Б. Купрейченко, В.Е. Клочко, О.І. Муравйової, С.К. Нартової-Бочавер, О.Н. Паніної, Ю.Г. Панюкової, Н.Р. Саліхової, І.А. Соїної, Б.В. Таранова, Д.І. Фельдштейна та інших учених.

Виклад основного матеріалу. Поняття «життєвий простір» було запропоноване й використане К. Левіним у концепції топології та теорії поля, у якій було зроблено надзвичайно цікаву спробу об'єднати два підходи: дослідження сприйняття простору як сукупності об'єктів у гештальт-психології та дослідження «психологічного», «особистісного» простору як сфери ідентичності індивіда в психоаналітичній психології. У цьому разі теорію К. Левіна, хоч і досить умовно, можна інтерпретувати як «Я в сприйманому просторі».

К. Левін зображував життєвий простір у вигляді овалу, у центрі якого перебуває коло, що символізує внутрішній світ людини. Життєвий простір обрамляють два кордони: зовнішній і внутрішній. Зовнішня межа є кордоном життєвого простору в межах реального фізичного й соціального макросвіту, а внутрішня відокремлює внутрішній світ людини від її психологічного простору в межах життєвого простору.

Таким чином, життєвий простір охоплює і особистість, і її психологічне оточення, створюючи єдине *психологічне поле*, яке включає в себе уявлення індивіда про своє майбутнє й минуле, теперішній його стан; певні його очікування, бажання, потреби, мотивацію, цілі, настрої, страхи, тривогу, ідеали, мрії; психологічне оточення індивіда, а також фізичний і соціальний світ, який може впливати на цей простір індивіда.

Отже, життєвий простір, на переконання К. Левіна, – це сукупність співіснуючих та взаємопов'язаних факторів, що визначають поведінку індивіда в конкретний час. При цьому поведінка й розвиток людини виявляються деякою функцією її життєвого простору.

К. Левін вважав, що людське життя проходить не стільки в реальному світі, скільки у світі, сформованому свідомістю на підставі накопичених знань і досвіду. А будь-яка реакція в поведінці містить у собі заряд цього досвіду, тому досконально може бути зрозуміла лише за допомогою цього досвіду або ж як дія в здійсненні майбутніх планів. К. Левін підкреслював, що в психологічному полі минуле уявляється людиною установами, знаннями й пережитими почуттями у зв'язку з тими факторами, які впливають у цей момент, а також тими підструктурами внутрішнього світу людини, які були сформовані раніше. Майбутнє ж уявляється людині у вигляді тих планів, цілей



та очікувань, які стосуються того, що відбувається в конкретний момент часу.

При цьому психолог пропонував розглядати особистість і її уявлення про світ як єдине ціле, а всі фактори, що впливають на свідомість, у тому числі неусвідомлювані людиною впливи, пов'язані із соціально-економічними й фізіологічними чинниками, він називав життєвим простором.

Іноді життєвий простір називають психологічним простором. Так, І.П. Шкуратова, аналізуючи роботи К. Левіна, стверджує, що життєвий простір підпорядковується психологічним законам, які суттєво відрізняються від фізичних [19]. Наприклад, у різних життєвих ситуаціях наше враження про час є досить різним і цілком залежить від нашого ставлення до ситуації. На думку І.П. Шкуратової, життєвий простір особистості визначається не стільки тими матеріальними благами, якими вона володіє, скільки знаннями про світ і можливістю впливати на процеси, що в ньому відбуваються. Для пояснення цієї тези автор наводить приклад: «Фізичний простір життя людини можуть скласти десятки квадратних метрів, проте її життєвий простір може простягатись до космічних меж» [19, с. 167–168].

Розміри цього простору не є постійними, можуть збільшуватись у міру дорослішання. Найчастіше свого максимуму вони досягають до середини життя, поступово зменшуючись до старості. Життєвий простір може зменшуватись у важкохворої чи пригніченої людини, якій нічого не цікаво, у якої немає тяги до нових знань і знайомств. Іноді цей процес може бути зворотним.

Вплив емоційного напруження та втрата безпеки призводять до виникнення регресії життєвого простору, прояви якої видно в дезінтеграції, зниженні диференціації окремих сфер і скороченні тимчасової перспективи. Ця регресія може бути тимчасовою або незворотною. Вікові межі людського життя припускають відмирання цілих сфер життєвого простору: професійної, творчої, політичної, спорідненої. Відмерлі сфери можуть представляти людині тільки у вигляді спогадів із минулого та не мати жодних перспектив розвитку майбутнього [19].

У свою чергу С.К. Нартова-Бочавер [12] обґрунтовує високий ступінь евристичності поняття «психологічний простір особистості», вказуючи на те, що стан кордонів власного психологічного світу значною мірою визначає ставлення людини до елементів середовища, тобто її світовідчуття в цілому. Залежно від того, чи сприймається навколишній світ як чужий або споріднений, будується також власна діяльність людини в ньому.

На переконання О.О. Бодальова, характеристика життєвого простору проявляється в таких явищах:

- масштабності простору, вираженій у тому, що залишається в пам'яті й актуалізується у свідомості людини з навколишньої дійсності;

- рівні пов'язаності змістовного наповнення ранішнього життєвого простору минулим і майбутнім;

- прямій залежності того, що містить у собі життєвий простір, від сформованості особистості людини [3, с. 26–29].

Чинниками, що визначають ці характеристики, на думку О.О. Бодальова, виступають вікова категорія, яка визначає здатність людини, а також природно-соціальне оточення, професія, освіченість, статус, спосіб життя, індивідуальні особливості.

Дж. Келлі [8] істотно підкріпив уявлення дослідників про індивідуальний характер образу світу, розробивши теорію особистісних конструктів. Вона засновується на методології конструктивного альтернативізму, згідно з якою кожна людина сприймає світ по-своєму, через сітку своєї системи координат. Одиницями цієї системи є особистісні конструкти, тобто критерії, за якими людина порівнює й оцінює об'єкти навколишньої дійсності. Дж. Келлі стверджує, що на нас впливають не події, а наша інтерпретація цих подій, яка залежить від нашої системи уявлень [8].

У свою чергу М.Р. Хасанов вважає, що така здатність індивіда, як освоєння змісту компонентів і зв'язків, присутніх у життєвому світі, визначає його життєвий простір. З індивідуальної позиції життєвий простір виступає для людини полем актуальних можливостей. Це та сфера буття, яка піддається свідомим змінам, у якій можливе конструювання світу відповідно до тих чи інших установок та орієнтирів, визнаних і прийнятих людиною раніше. Діалог людини із життєвим світом є постійним. Мовою цього діалогу виступають дві площини, життєві ситуації й діяльність людини. Упродовж життя людина вирішує завдання, які перед нею ставить світ. Подібне трактування близьке теорії Дж. Келлі, згідно з якою людина постійно зайнята прийняттям або відкиданням висунутих нею самою гіпотез [8, с. 131]. Цей діалог ніколи не припиняється, він необхідний людині для розвитку та становить суть її життя. Результатом спрямованої на себе діяльності людини є навколишній світ, який змінюється.

Суттєвими для вивчення вказаної проблеми є думки Ю.М. Швалба щодо визначення понять «середовище» та «простір життєдіяльності людини» [18, с. 212–219].

На переконання вченого, за умов екопсихологічного підходу необхідно вирізняти лише ті чинники середовища, які безпосередньо включаються у сфери життєдіяльності людини, причому такі чинники мають безпосередньо впливати на способи організації життя людини. Більше того, це мають бути такі чинники, взаємодія з якими має досить стійкий і довготривалий характер [18, с. 213]. Науковець стверджує, що якісну визначеність у системі «людина – середовище (світ)» задає міра суб'єктивної активності й особистісної відповідальності. Поняттям, яке могло б характеризувати взаємовідносини «людина – світ», може виступати поняття «простір» (або синонімічне в Ю.М. Швалба «сфери життєдіяльності особистості»). Важливим є те, що і в психологічних, і в соціологічних теоріях стверджується: самі по собі об'єкти простору не створюють. Для цього необхідне специфічне «накладання» вектора особистісних чи соціальних ставлень, які саме структурують об'єкти один щодо одного, тобто створюють «простір» [18, с. 217].

Ю.М. Швалб дає таке визначення простору: «Простір – це місце докладання зусиль людини, скерованих на осмислену й цілеспрямовану зміну умов власного існування» [18, с. 217].

К. Уілбер, досліджуючи життєвий простір, зробив припущення, що проблеми, які виникають у конкретної особистості, прямо залежать від того, де вона проводить межу між собою та дійсністю. Чим ширша сфера самоототожнення, тим більший вміст світу людина визнає своїм. Він наводить чотири варіанти проходу межі між «Я» і «не Я»:

1) рівень «маски» – найвужча територія «Я», прирівняна лише до частини своєї свідомості, до того, що людина пред'являє оточуючим;

2) рівень еґо – межа розташовується між тілом людини та її свідомістю, при цьому існує конфлікт між духовною й тілесною сферами;

3) організм у цілому – межа проходить між зовнішнім світом і тілом, душа з тілом перебувають у стані єдності й гармонії, проте протиставляються світу;

4) збільшення простору свого «Я» до нескінченності, ототожнення себе з Всесвітом [16].

На думку К. Уілбера, будь-який кордон є джерелом конфлікту, тому проблемні питання, що виникають у межах життєвого простору, повинні спрямовуватись на розширення простору «Я», на усвідомлення єдності з іншими людьми та світом у цілому.

К. Роджерс у своїй теорії особистості говорить про унікальність, суб'єктивність

переживань особистості. Він вважає, що інтерпретації подій власного життя детермінують поведінку людини.

Справжнім індивід може вважати те, що існує в межах його внутрішньої системи координат або суб'єктивного світу, у зміст якого входить усе усвідомлюване людиною в будь-який конкретний момент часу [13, с. 152].

Важливе значення для нашого дослідження мають роботи німецького психолога гуманістичного спрямування Х. Томе [15]. Він стверджує, що індивід перебуває в постійній взаємодії з оточуючим його світом, насамперед соціальним. Людина весь час щось створює у світі та в результаті такої єдності зі світом одночасно перетворює щось у собі. Підкреслюючи значення психічної детермінації діяльності, Х. Томе стверджує, що поведінку спрямовує скоріше ситуація як вона сприймається, розуміється суб'єктом, а не ситуація як об'єктивна реальність [15]. Таким чином, вектор оцінки й сприйняття ситуації великою мірою залежатиме від внутрішньоособистісних змінних, які впливають на сприйняття ситуації як позитивної чи негативної, такої, що загрожує; як наслідок, спостерігається вибудовування стратегії ставлення й проживання ситуації, тобто оцінка оптимістична чи песимістична, що у свою чергу впливає на внутрішню готовність до подолання проблемної ситуації або пасивне споглядання з втратою віри щодо її подолання. Безумовно, реальні особливості ситуації отримують своє відображення в індивідуальному світі людини, проте особливості їх сприймання великою мірою обумовлюються домінуючими «темами» особистості – її домінуючими прагненнями, переважними потребово-мотиваційними тенденціями, спрямованістю. Х. Томе підкреслює, що пристосування людини до будь-яких ситуацій (особливо ситуацій критичних, проблемних) передбачає збалансоване співвідношення когнітивних і мотиваційних систем. Х. Томе дає таке визначення життєвого простору: «Життєвий світ особистості або її суб'єктивний життєвий простір являє собою когнітивно репрезентований і психічно опрацьований реальний світ її життя» [1]. Як бачимо, у визначенні Х. Томе поняття «життєвий світ особистості» та «суб'єктивний життєвий простір» є синонімічними, що є абсолютно доречним, оскільки мова йде про феномен, який розкриває зміст і сутність наповненості життя людини, її суб'єктивну долученість до подій індивідуального життя та їх причинності. В актуальну життєву ситуацію людина привносить зміст усього власного індивідуального життя. Х. Томе спирається



ся на найважливіші положення когнітивної психології про високу узгодженість між об'єктивною ситуацією та розумінням людиною цієї ситуації [1].

Висновки. Проаналізувавши поняття «життєвий простір» у філософсько-психологічному аспекті, ми з'ясували, що останнім часом значно зростає науковий інтерес до вивчення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності, для розуміння взаємозв'язків і взаємовпливів людини, її внутрішнього світу й оточення. Життєвий простір особистості – це комплексне поняття, яке виникає в результаті взаємовідносин людини й світу та одночасних впливів особистості на середовище й середовища на особистість, які завжди мають індивідуальний характер і базуються на основі попереднього досвіду. Таким чином, життєвий простір особистості може становити поле для самоактуалізації особистості в просторі, який особистість активно створює самостійно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баришева О.І. Оптимістичність особистості в контексті розуміння суб'єктивного життєвого простору людини / О.І. Баришева // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – 2014. – № 44. – С. 113–120.
2. Баришева О.І. Феномен життєвого простору особистості в екопсихологічному вимірі / О.І. Баришева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – 2012. – Т. 7 : Екологічна психологія. – № 29. – С. 21–30.
3. Бодалев А.А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 26–29.
4. Гримак Л.П. Гипноз в формировании здорового психологического пространства личности / Л.П. Гримак // Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 81–99.
5. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия / Э. Гуссерль // Культурология XX века. Антология / под ред. С.А. Гудимовой. – М. : Юрист, 1995. – С. 297–331.
6. Джемс У. Психология / У. Джемс ; пер. с англ. под ред. Л.А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Журавлев А.Л. Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал. – 2007. – № 2. – С. 7–13.
8. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж. Келли. – пер. с англ. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
9. Кондратова Н.А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология; психология личности; история психологии» / Н.А. Кондратова. – М., 2009. – 24 с.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – пер. с нем. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
11. Левин К. Топология и теория поля / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : Московский университет, 1980. – С. 121–131.
12. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 35–41.
13. Назарук О.М. Вікові аспекти розуміння особистого досвіду / О.М. Назарук // Проблеми психологічної герменевтики : [монографія] / за ред. Н.В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2004. – С. 217–237.
14. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – пер. с нем. – К. : Ника-Центр, 1998. – 504 с.
15. Thomae H. Psychologische Biographie als Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung / H. Thomae // Biographie und Psychologie / Hrsg. G. Jüttemann, H. Thomae. – Berlin : Heidelberg ; New York : Springer-Verlag, 1987. – S. 108–116.
16. Уилбер К. Никаких границ / К. Уилбер. – М. : Трансперсональный ин-т, 1998. – 142 с.
17. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В.В. Библихина. – Х. : Фолио, 2003. – 503 с.
18. Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю.М. Швалб // Екологічна психологія / за ред. Ю.М. Швалба. – К. : Сталкер, 2006. – С. 490.
19. Шкуратова И.П. Личность и жизненное пространство / И.П. Шкуратова // Психология личности : [учеб. пособие] / под ред. П.Н. Ермакова и В.А. Лабунской. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 167–184.

УДК 159.923:316.6

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МАРГІНАЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Камінська С.В., аспірант
кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

Статтю присвячено проблемам соціальної реалізації професіонала. Розглянуто можливі варіанти порушень процесу соціальної адаптації професіонала до нових умов, зокрема й професійну маргінальність як розпад і трансформацію професійної ідентичності. Представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку професійної маргінальності випускників вищих навчальних закладів і показників професійної затребуваності особистості.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійна маргінальність, професійна затребуваність особистості, випускники вищих навчальних закладів.

Статья посвящена проблемам социальной реализации профессионала. Рассмотрены возможные варианты нарушения процесса социальной адаптации профессионала к новым условиям, в частности и профессиональная маргинальность как трансформация профессиональной идентичности. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи профессиональной маргинальности выпускников высших учебных заведений и показателей профессиональной востребованности личности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная маргинальность, профессиональная востребованность личности, выпускники высших учебных заведений.

Kaminska S.V. EMPIRICAL STUDIES SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL MARGINALITY GRADUATES OF HIGH EDUCATION INSTITUTIONS

The article focuses on the problems of social realization of professional. It was considered the possible options of violations of the process of social adaptation of professionals to new conditions, in particular, professional marginality as the collapse and transformation of the professional identity. Was shown the results of empirical research of the relationship of professional marginality of graduates to indicators of professional individual demand.

Key words: professional identity, professional marginality, professional individual demand, graduates of high education institutions.

Постановка проблеми. Соціальний контекст реалізації професіонала спонукає розглядати професію не як самореалізацію, що відбувається всередині суб'єкта й у його інтересах, оцінюється з позиції того, наскільки суб'єкту відповідає ця професія, а як реалізацію, спрямовану назовні, яка здійснюється у формі соціальних професійних вчинків, через які соціум оцінює те, наскільки ця професія та цей професіонал відповідають інтересам і запитам соціуму.

У сучасній Україні, що перебуває в стані соціально-економічних трансформацій, проблеми соціальної реалізації професіонала неминуче торкаються й деформують його професійну ідентичність, причому вона більшою мірою, ніж у стабільних країнах, стає соціально обумовленою. Тому актуальним вважаємо розгляд особливого соціального компоненту в структурі професійної ідентичності та дослідження можливих варіантів порушень процесу соціальної адаптації професіонала до нових умов.

На сучасному етапі втрата професійної ідентичності призвела до професійного

маргіналізму, що визначається як соціально неадекватне явище, розпад і трансформація професійної ідентичності, що пов'язується з неадекватним виконанням соціальних функцій професії.

Повною мірою це стосується майбутніх фахівців, тобто студентів, які впродовж навчання у вищій школі повинні засвоїти професію, тобто набути професійних знань, умінь і навичок, а також сформувавши почуття причетності до норм професії й усвідомити її соціальну значущість.

На жаль, можна спостерігати, що в частини студентів випускних курсів зовсім не сформовані ні система професійних цінностей і моралі, ні знання, уміння й навички з відповідного фаху. При цьому вони формально залишаються серед студентів, використовуючи це соціальне становище для вирішення особистих проблем або для досягнення інших позапрофесійних і позанавчальних цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології проблема професіоналізації, професійної ідентифікації розкрива-



ється в межах професійного становлення й самовизначення особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Бодров, А. Борисюк, Н. Воляннюк, Е. Зеєр, Є. Климов, Б. Ломов, Л. Пілецька, Н. Пряжников, О. Сафін та інші вчені), досліджуються акмеологічні чинники розвитку професіоналізму (О. Бодальов, Т. Буякас, А. Деркач, В. Зазикін, Г. Костюк, С. Максименко, В. Осьодло та інші автори), проблема психології професіоналізму та професіонала (О. Волобуєва, С. Дружиков, О. Ермолаєва, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков та інші науковці).

Феномен професійної маргінальності розглядається як особливий стан особистості чи групи, що характеризується певним ступенем виключення із соціально-професійної сфери суспільства, неможливістю (небажанням) реалізовувати професійні знання й навички, втратою ціннісного компонента праці, нездатністю ідентифікувати себе за професійною ознакою, орієнтацією винятково на оплату праці, а не на її сутність. Проблема професійного маргіналізму та її соціально-психологічна інтерпретація представлена в роботах О. Ермолаєвої; значний внесок у розробку поняття й визначення об'єктивних і суб'єктивних факторів професійної маргінальності зробили О. Бутиліна, В. Лапшина, Н. Воляннюк, С. Ленков, Г. Ложкін.

Постановка завдання. Мета статті – визначення соціально-психологічних чин-

ників професійної маргінальності студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети нами застосовано такі методики емпіричного дослідження: діагностичний тест «Ідентичність/маргіналізм професіонала» О. Ермолаєвої, опитувальник «Професійна затребуваність особистості» Є. Харітонової, Б. Ясько. Для статистичної обробки даних обрано процедуру кореляційного аналізу.

Дослідження проведено на базі Херсонського державного університету, у ньому взяли участь 258 студентів випускних курсів денної форми навчання різних спеціальностей.

У таблиці 1 представлено результати кореляційного аналізу між шкалами методики «Професійна ідентичність/маргінальність» О. Ермолаєвої та показниками опитувальника «Професійна затребуваність особистості» Є. Харітонової.

Проаналізуємо послідовно отримані нами результати кореляційного аналізу. Насамперед варто зауважити, що майже всі коефіцієнти кореляції виявилися статистично значущими. Цей факт ми пов'язуємо з досить великою за обсягом вибіркою, на якій проводилось дослідження ($n=258$), що знижує критичні показники значень коефіцієнтів кореляції; однак більш змістовною вважаємо другу обставину – те, що до-

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки професійної ідентичності/маргінальності зі шкалами методики «Професійна затребуваність особистості» ($n=258$)

	Професійна ідентичність/ маргінальність	Шкали методики «Професійна затребуваність»								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Професіонал і соціум	0,227	0,342	0,231	0,412	0,387	0,242	0,363	0,317	0,339
2	Соціум та професія	0,174*	0,265	0,392	0,273	0,311	0,371	0,342	0,362	0,418
3	Людина та професія (професійний статус і динаміка)	0,345	0,391	0,186	0,425	0,231	0,364	0,187	0,156*	0,214
4	Людина та професія (професійна мотивація)	0,321	0,165*	0,382	0,231	0,335	0,278	0,244	0,334	0,186
5	Людина та професія (професійний вчинок)	0,197	0,176*	0,184	0,365	0,285	0,326	0,417	0,324	0,314
6	Людина та професія (кар'єра)	0,423	0,156*	0,418	0,397	0,254	0,426	0,271	0,142	0,217
7	Людина та професія (мораль)	0,152	0,386	0,178*	0,184	0,314	0,156*	0,336	0,291	0,254
8	Людина та професія (альтернативний вибір)	0,243	0,231	0,319	0,327	0,217	0,415	0,185	0,297	0,234
9	Людина та професія (бути чи вважатись)	0,167*	0,192	0,142*	0,176	0,315	0,182	0,376	0,378	0,212

Примітка: Шкали методики «Професійна затребуваність особистості»: 1) задоволеність реалізацією професійного потенціалу (ЗРПП); 2) приналежність до професійної спільноти (ППС); 3) переживання професійної затребуваності (ППЗ); 4) професійна компетентність (ПК); 5) професійний авторитет (ПА); 6) оцінка результатів професійної діяльності (ОРПД); 7) ставлення інших (СІ); 8) самоствердження (СС); 9) загальний рівень (ступінь професійної затребуваності особистості) (ЗРПЗ).

* $p < 0,05$

сліджувані параметри професійної ідентичності/маргінальності та параметри професійної затребуваності складають єдиний емпіричний конструкт, незважаючи на те, що автори діагностичних інструментів О. Єрмолаєва та Є. Харітонова використовують різні вихідні теоретичні передумови. В обох випадках все-таки можна виокремити триєдину композицію професійної самореалізації та, відповідно, набуття професійної ідентичності: ставлення до своєї інструментальної «озброєності», ставлення до себе як професіонала в соціумі, ставлення до ролі й значення своєї професії в суспільстві.

Тому спробуємо проаналізувати ті коефіцієнти кореляції, які мають найбільшу силу, тобто найбільшу пояснювальну здатність.

Перший складник (компонент) професійної ідентичності/маргінальності «Професіонал і соціум» виявив такі кореляційні зв'язки зі шкалами методики «Професійна затребуваність особистості»: «належність до професійної спільноти» ($r_{\text{емп.}}=0,342$; $p \leq 0,01$), «професійна компетентність» ($r_{\text{емп.}}=0,412$; $p \leq 0,01$), «професійний авторитет» ($r_{\text{емп.}}=0,387$; $p \leq 0,01$), «ставлення інших» ($r_{\text{емп.}}=0,363$; $p \leq 0,01$), «самоствалення» ($r_{\text{емп.}}=0,317$; $p \leq 0,01$).

Аналіз цих результатів дає підстави для висновку, що фахівець, який високо оцінює себе й свої особистісні риси в межах власної професії, має високі показники за шкалами «Професійний авторитет» і «Ставлення інших», тобто високо цінує себе як компетентного й авторитетного професіонала, до якого колеги можуть звертатись за допомогою. І навпаки, професійна маргінальність пов'язана з низьким рівнем ставлення до себе як до компетентного та значимого фахівця, який дуже низько оцінює свою належність (що може бути суто формальною) до професійної спільноти.

Другий складник професійної ідентичності/маргінальності «Соціум і професія» показав такі кореляційні взаємозв'язки: «переживання професійної затребуваності» ($r_{\text{емп.}}=0,392$; $p \leq 0,01$), «оцінка результатів професійної діяльності» ($r_{\text{емп.}}=0,371$; $p \leq 0,01$), «загальний рівень професійної затребуваності особистості» ($r_{\text{емп.}}=0,418$; $p \leq 0,01$). Тобто, на думку випускників вищих навчальних закладів, спостерігається пряма залежність результативності в обраній професії від статусу певної професії й професіоналів у суспільстві, від уваги до цієї групи фахівців із боку держави, від рівня заробітної плати, можливостей професійного зростання, що надається державними інституціями, тощо. З одного боку, це може свідчити про те, що студенти випускних курсів критично

оцінюють соціально-економічний стан сучасного українського суспільства та, відповідно, власні можливості, якими вони зможуть скористатися сьогодні для успішної самореалізації в професії. З іншого боку, це може бути проявом дії захисних механізмів, екстернальної позиції, коли людина намагається «перекласти» відповідальність за низький рівень професійної самореалізації, що, звісно, не задовольняє її й викликає негативні переживання, на державу та її установи, які мали б «забезпечити» і робоче місце, і фахову підготовку високого рівня, хоча потрібної пізнавальної й навчальної мотивації студенти не виявляють.

Третій складник професійної ідентичності «Людина та професія» представлений сімома підшкалами, які вказують на наявність статистично підтверджених зв'язків із показниками професійної затребуваності.

Підшкала «Професійний статус і динаміка» виявляє взаємозалежність із «задоволеністю ступенем професійної реалізації» ($r_{\text{емп.}}=0,345$; $p \leq 0,01$), «належністю до професійної спільноти» ($r_{\text{емп.}}=0,391$; $p \leq 0,01$), «професійною компетентністю» ($r_{\text{емп.}}=0,425$; $p \leq 0,01$), «оцінкою результатів професійної діяльності» ($r_{\text{емп.}}=0,371$; $p \leq 0,01$). Тобто це показники, які характеризують переважно результативний блок професійної ідентичності (відповідно, і маргінальності). Такі результати, на нашу думку, є цікавими та свідчать про те, що майбутні фахівці з вищої освіти безпосередньо пов'язують можливість професійного руху, набуття професійного статусу зі змістом професійної підготовленості, з тим, що, образно кажучи, може запропонувати фахівець суспільству, на що він здатний, що знає, уміє, наскільки він є конкурентоздатним на цей час.

Підшкала «Професійна мотивація» показала наявність таких кореляційних взаємозв'язків: «переживання професійної затребуваності» ($r_{\text{емп.}}=0,382$; $p \leq 0,01$), «професійний авторитет» ($r_{\text{емп.}}=0,335$; $p \leq 0,01$), «самоствалення до себе як до значимого професіонала» ($r_{\text{емп.}}=0,334$; $p \leq 0,01$). Ці дані показують, що прагнення до професійного зростання, до набуття знань, навичок у своїй спеціальності в студентів-випускників детермінується розумінням своєї ролі, свого місця як професіонала в суспільстві; тобто мотивацію професійного вибору, професійного становлення, професійного зростання зумовлюють переважно соціальні чинники: якщо обрана професія займає в суспільстві гідне місце, це додатково «підштовхує» до самовдосконалення в обраній професії.

Підшкала «Професійний вчинок» корелює з такими показниками професійної



затребуваності особистості, як «ставлення до себе як до компетентного професіонала» ($r_{\text{емп.}}=0,365$; $p \leq 0,01$), «сприйняття ставлення інших до себе як значимого фахівця» ($r_{\text{емп.}}=0,417$; $p \leq 0,01$). Ця підшкала виявляє здатність особистості до самостійного пошуку варіантів вирішення складних проблем у нестандартних ситуаціях професійної діяльності й спілкування. Відповідно, професійно маргінальні випускники виявляють певну пасивність, намагання скористатись допомогою чи прямою вказівкою керівництва або колег; тобто відчуття себе як професіонала з низьким рівнем професійної компетентності, що зумовлює відповідне ставлення інших та у свою чергу приводить до дотримання інструкцій, шаблонів, правил, що суттєво знижує почуття власної відповідальності.

Показники за підшкалою «Професійна кар'єра» виявили такі кореляційні взаємозв'язки: «задоволеність реалізацією професійного потенціалу» ($r_{\text{емп.}}=0,423$; $p \leq 0,01$), «переживання професійної затребуваності» ($r_{\text{емп.}}=0,418$; $p \leq 0,01$), «ставлення до себе як до компетентного професіонала» ($r_{\text{емп.}}=0,397$; $p \leq 0,01$), «оцінка результатів професійної діяльності» ($r_{\text{емп.}}=0,424$; $p \leq 0,01$). Ці зв'язки показують, від чого переважно залежить прагнення фахівця забезпечувати своє професійне зростання й професійне вдосконалення, та свідчать про те, що група «професійно маргінальних» студентів, які оцінюють свою професію як засіб отримання матеріальної винагороди, мають низькі показники своєї професійної компетентності, відчують свою професійну незатребуваність, на низькому рівні оцінюють професійні результати. Ці результати підтверджуються отриманими нами кореляційними зв'язками професійної ідентичності/маргінальності з підшкалою «Професійний статус і динаміка» та надають підстави для висновку, що можливості професійного вдосконалення в обраній професії, на думку випускників вищих навчальних закладів, зумовлюються насамперед їх інструментальною підготовленістю та конкурентоздатністю на ринку праці.

За підшкалою «Професійна мораль» отримано такі кореляційні взаємозв'язки: «належність до професійної спільноти» ($r_{\text{емп.}}=0,386$; $p \leq 0,01$), «професійний авторитет» ($r_{\text{емп.}}=0,314$; $p \leq 0,01$), «ставлення інших» ($r_{\text{емп.}}=0,336$; $p \leq 0,01$). Отримані нами результати виглядають дуже логічними та показують, що вчинки фахівця в разі конфлікту інтересів його особистих прагнень та професійного обов'язку й професійної гідності прямо визначається почуттям належності до професійної спільноти, наявністю (або,

відповідно, відсутністю для професійно маргінальних випускників) професійного авторитету, сприйняттям ставлення до себе як до значущого для інших професіонала. Професійно маргінальні випускники вищих навчальних закладів розцінюють свою професію лише як засіб заробітку грошей, тому в разі такого конфлікту інтересів людину може зупинити тільки страх перед покаранням.

Підшкала «Альтернативний вибір» на статистично значущому рівні корелює з такими показниками професійної затребуваності особистості, як «переживання професійної затребуваності» ($r_{\text{емп.}}=0,319$; $p \leq 0,01$), «професійна компетентність» ($r_{\text{емп.}}=0,327$; $p \leq 0,01$), «оцінка результатів професійної діяльності» ($r_{\text{емп.}}=0,415$; $p \leq 0,01$), «самоствавлення» ($r_{\text{емп.}}=0,297$; $p \leq 0,01$). Ця підшкала показує, наскільки усвідомленим і бажаним був свого часу професійний вибір особистості, а також зміни, які могли відбутись і відбулись у студентів, коли вони наближаються до завершення свого навчання у вищому навчальному закладі. Наші дані показали, що професійно маргінальні студенти, як правило, розчаровані своїм професійним вибором; професія, яку вони набувають, їх не задовольняє, тому вони готові змінити професію й обрати для себе інший вид занять у майбутньому. Кореляційні зв'язки доводять, що такі наміри безпосередньо детермінуються низьким рівнем переживання своєї професійної затребуваності в суспільстві, усвідомленням своєї низької професійної компетентності та продуктивності, низьким рівнем самоствавлення до себе як до значимого професіонала.

Підшкала професійної ідентичності/маргінальності «Бути або вважатись» показала наявність таких кореляційних взаємозв'язків, як «професійний авторитет» ($r_{\text{емп.}}=0,315$; $p \leq 0,01$), «ставлення інших» ($r_{\text{емп.}}=0,376$; $p \leq 0,01$), «самоствавлення» ($r_{\text{емп.}}=0,378$; $p \leq 0,01$). Питання в методиці за цією шкалою побудовані на основі змодельованої ситуації, коли людині доведеться влаштуватись на роботу та проходити співбесіду з роботодавцем, тому вони відображають, як особистість ставиться до необхідності надавати в резюме правдиву, чітку, достовірну інформацію про себе. На наше переконання, це свідчить про наявність професійної самоповаги, професійної гідності й поваги до місця та значення своєї професії в суспільстві загалом. Кореляційні взаємозв'язки показали, що для професійно маргінальних випускників вищих навчальних закладів характерне безвідповідальне ставлення до змісту свого резюме, що у свою чергу визначається усвідомленням

відсутності професійного авторитету, низьким рівнем ставлення з боку інших людей до випускника як компетентного професіонала та, відповідно, низьким рівнем самоствавлення.

Висновки. На основі результатів кореляційного аналізу показників професійної ідентичності/маргінальності зі шкалами методики «Професійна затребуваність особистості» доходимо висновку, що продуктивність, результативність, ефективність в обраній професії пов'язується випускниками вищих навчальних закладів переважно з усвідомленістю власної компетентності, професійної підготовленості, інструментальної «озброєності» в професії. Водночас можливості просування в кар'єрі, професійного зростання, набуття більш високого соціального статусу детермінуються соціально-економічним станом суспільства, статусом і престижністю професії в соціумі, увагою до фахівців певного профілю з боку держави, наявністю підтримки, у тому числі на офіційному державному рівні. Студенти готові навчатись, здобуваючи певні знання, уміння, навички, компетенції в професії, однак переживання професійної незатребуваності й навіть непотрібності в суспільстві значно знижують їх професійну мотивацію, мотивацію самовдосконалення, «розхитують» норми й критерії професійної моралі, призводять до прагнення про-

сто «заробляти гроші» за допомогою своєї професії, вдаватись до таких вчинків у разі конфлікту інтересів між особистим і професійним (які мали б засуджуватись у суспільстві, проте «так роблять усі» тощо), тобто призводять до професійної маргінальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадюл О. Професійний маргіналізм в освітньому процесі / О. Бадюл // Південноукраїнський правничий часопис Одеського державного університету внутрішніх справ. – 2008. – Вип. 1. – С. 190–193.
2. Блинова О. Маргінальність: основні наукові підходи до аналізу / О. Блинова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка. – К. : Гнозис, 2009. – Т. 11. – Ч. 4. – С. 36–44.
3. Бутиліна О. Професійна маргінальність студентів / О. Бутиліна // Вісник Львівського університету. Серія «Соціологічна». – 2012. – Вип. 6. – С. 81–87.
4. Деркач А. Психологія розвитку професіонала / А. Деркач, В. Зазыкин, А. Маркова. – М. : РАГС, 2010. – 124 с.
5. Ермолаева Е. Психологія професіонального маргінала в соціально значимих видах труда / Е. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 69–78.
6. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3(29). – С. 123–130.



УДК [316.614.5:316.64]–058.837

ТИПОЛОГІЯ СПІВВІДНОШЕННЯ БАТЬКІВСЬКИХ НАСТАНОВ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА В ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ

Крайлюк А.І., аспірант
кафедри соціальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку батьківських настанов та особливостей вибору шлюбного партнера жінками й чоловіками. Створено типологію співвідношення стилю та клімату взаємодії в батьківській сім'ї з типом обраного партнера. Констатовано вплив батьківських настанов на вибір подружнього партнера та визначено можливі стратегії його прояву.

Ключові слова: *здоровий гармонійний тип, контролюючий тип, дистантний тип, директивний тип, досягальницький тип.*

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи родительских установок и особенностей выбора брачного партнера женщинами и мужчинами. Создано типологию соотношения стиля и климата взаимодействия в родительской семье с типом выбранного партнера. Констатировано влияние родительских установок на выбор супружеского партнера и определены возможные стратегии их проявления.

Ключевые слова: *здоровый гармоничный тип, контролирующий тип, дистантный тип, директивный тип, тип, направленный на достижения.*

Krailiuk A.I. TYPOLOGIES OF PARENTAL ADJUSTMENTS CORRELATION AND FEATURES OF MARRIAGE PARTNER SELECTION FOR WOMEN AND MEN

Here presented the results of empirical research, interrelation of parental adjustments and marriage partner selection by women and men. Created typology value style and climate interactions in the parental family with type of chosen partner. It was stated the impact of parental adjustments in selection of marriage partner and identified the possible strategies of its exercitation.

Key words: *healthy harmonious type, controlling type, distant type, prescriptive type, accomplishing type.*

Постановка проблеми. Важливою проблемою нині є криза сучасної сім'ї. Останнім часом спостерігається зростання кількості розлучень, особливо в перші роки подружнього життя. Тому актуальним є пошук шляхів її стабілізації, зокрема й через дослідження процесу вибору подружнього партнера.

Аналіз літератури показав, що існує велика кількість досліджень, у яких здійснено спроби пояснити вибір шлюбного партнера. Зокрема, одна з них полягає в існуванні несвідомих тенденцій, що закладаються ще в ранньому дитинстві в батьківській сім'ї та підкреслюють значущість інституту сім'ї у формуванні її моделі й у виборі партнера (А. Адлер, Е. Берн, М. Боуен, Дж. Віллі, К. Віткер, К. Вітек, А. Волкова, І. Возилкіна, А. Добрович, Г. Дікс, В. Дружинін, Е. Ейдемільер, І. Клемантович, У. Коммінс, С. Крахотвіл, Т. Лідз, Є. Маценова, В. Менделевич, В. Наріцин, С. Некрасова, Д. Пауелл, Н. Пезешкіан, О. Прилепських, П. Самсонова, В. Сатир, Л. Термен, С. Терьохіна, В. Томан, З. Фрейд, Дж. Харріс, З. Цельмер, В. Чередниченко, А. Шутценбергер, К. Юнг, В. Юстицкий, О. Ясічка та інші вчені). Серед вітчизняних науковців, які займалися цією проблемою, варто згадати М. Вовчик-Блакитну, Т. Демидову, Е. Коз-

ловську, І. Крупника, В. Мацюка, В. Мушкевич, В. Радчук, Ю. Сидорика, Ю. Чаусову та інших. Питання впливу батьківської родини на функціонування молоді сім'ї певним чином досліджувалось, проте поза увагою вчених залишився аспект цього впливу саме на здійснення вибору шлюбного партнера.

Постановка завдання. З огляду на актуальність проблеми та її недостатню розробку метою статті є аналіз типології співвідношення стилю й клімату взаємодії в батьківській сім'ї з типом обраного партнера.

Для проведення дослідження використовувались такі методики:

– опитувальник «Шкала сімейного оточення Моос», адаптована С. Куприяновим (для діагностики складових соціального клімату батьківської сім'ї);

– опитувальник ПОР (поведінка батьків і ставлення підлітків до них), створений Е. Шафер (для діагностики складових поведінки батьків, матері й батька окремо);

– Гісенський особистісний опитувальник, який розробили Д. Бекман, Е. Брашлер, Г. Ріхтер (вимірює соціальні установки й реакції партнера щодо іншого партнера);

– методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі (констатує типи ставлен-

ня партнера до оточуючих, як вважає інший партнер);

– РОД (рольові очікування й домагання в шлюбі) О. Волкової, Г. Трапезнікової (вимірює очікування та домагання одного партнера щодо іншого) [5].

Статистичну обробку даних здійснено за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS 17. Використовувався факторний аналіз методом вилучення головних компонент і методом обертання Варімакс окремо для вибірки чоловіків та вибірки жінок. У дослідженні взяли участь 68 пар (136 осіб), тобто 68 чоловіків і 68 жінок, які перебувають у громадському чи цивільному шлюбі, віком від 20 до 70 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час опису емпіричного дослідження ми вважали за доцільне представити результати вибірки жінок і чоловіків окремо.

У жіночій вибірці виділено шість типів співвідношення батьківських настанов та особливостей вибору шлюбного партнера жінками, три з яких відповідають міцним стосункам у сім'ї, задоволеності шлюбним партнером. Жінки, які належать до інших трьох типів, вважають свої стосунки неміцними та не задоволені своїм партнером.

За результатами повної пояснювальної дисперсії факторного аналізу у вибірці жінок бачимо, що всі разом 6 факторів пояснюють 48,4% вибірки. Перший фактор є найбільшим за значенням і пояснює 14% вибірки, другий – 9,4% вибірки, третій – 7,5% вибірки.

Перший тип, який ми назвали **здоровим гармонійним**, має такі характеристики: батьківській сім'ї цих жінок властиві згуртованість (0,785), тобто взаємодопомога, відчуття приналежності до сім'ї; конфлікт (0,701), тобто дозволеність на прояви гніву й агресії; експресивність (0,616), тобто дозвіл на відкрите вираження почуттів і волю в діях; незалежність (0,604) у прийнятті рішень, самостійність; орієнтація на активний відпочинок (0,565) та інтелектуально-культурна орієнтація (0,458), що означає активність у культурному, інтелектуальному й соціальному житті. Обоє батьків проявляли до доньки позитивний інтерес (0,670 – мама, 0,722 – тато), тобто були прийняття та допомога; автономність (0,552 – мама, 0,369 – тато), тобто відсутність вимог і критики; неворожість (-0,599 – мама, -0,589 – тато), тобто відсутність підозрливості й дистанції.

Жінка, яка виростає в такій сім'ї, схильна обирати собі партнера домінуючого (0,273), що означає його поступливість і терплячість, з переважаючим позитивним показником настрою (0,226), що означає

певну його депресивність, тобто схильного до рефлексії й самокритики, якому важливе соціальне схвалення (0,350), тобто впевненого у своїй позитивній соціальній репутації, популярності та повазі від інших. Вона бачить його як авторитарного (0,294), тобто впертого, наполегливого й авторитетного; очікує від нього особистісної ідентифікації (0,322), тобто спільності їх інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій; соціальної активності (0,238), тобто активної суспільної ролі та наявності професійних інтересів, а також зовнішньої привабливості (0,249). Свою функцію вбачає в підтриманні емоційно-психотерапевтичної атмосфери (0,464) і виконанні батьківсько-виховних обов'язків (0,318), а також вважає свої стосунки міцними (0,295) та задоволена своїм шлюбним партнером (0,186).

Тобто в цьому випадку ми бачимо психологічно здорову атмосферу в батьківській сім'ї та вибір у партнери схильного до рефлексії й впевненого у своїй позитивній соціальній репутації, інколи поступливого, інколи настійливого та авторитетного, тобто маскуліного чоловіка. Бачить його прояв у соціальній самореалізації як «вплювати мамонта», а свою реалізацію в сім'ї – «берегиня вогню». Тобто все на своїх місцях, тому є задоволеність і міцність стосунків. Партнери *взаємодоповнюють* один одного.

Другий тип жінок (**директивність – поступливість**) зростав у конфліктній сім'ї (0,154), де нормальним було вираження агресії й гніву, відсутня інтелектуально-культурна орієнтація (-0,388) та орієнтація на активний відпочинок (-0,366). Матері цих жінок були директивними (0,283), тобто контролюючими, владними, критичними, суворими. Батьки проявляли позитивний інтерес (0,158), тобто приймали їх, ставились до них з увагою, турботою й допомогою.

Вони обирають домінуючих (0,717), тобто слухняних, поступливих і терплячих; таких, що не контролюють себе (-0,386), тобто неакуратних, безтурботних і легковажких; неавторитарних (-0,408), негоцентричних (-0,576), неагресивних (-0,508); довірливих (-0,588), покірних (0,667); дружлюбних (0,692), альтруїстичних (0,620) і залежних (0,577) чоловіків, які очікують на допомогу. Тобто таких чоловіків, якими можна керувати. Очікують від партнера в подружньому житті задоволення емоційно-психотерапевтичних (0,418), батьківсько-виховних (0,206) функцій, на себе беруть виконання господарсько-побутових обов'язків (0,227). Вони також задоволені своїм вибором (0,164) і міцністю стосунків (0,287).



У батьківських сім'ях ми бачимо конфліктність, оскільки матері займають директивну позицію, а батьки – позицію прийняття й підтримки. Партнер займає поступливу та залежну позицію, тобто обирається за прототипом батька. Можемо пофантазувати, що директивну позицію, яку раніше відчували з боку матері, зараз ці жінки беруть на себе. Вони задоволені своїм вибором і міцністю, оскільки при цьому кожен партнер займає своє місце, виконує свою роль, вони доповнюють один одного. У цьому випадку спостерігаємо *стратегію повтору та взаємодоповнення*.

Третій тип жінок (**контролюючий**) виховувався в контролюючому сімейному середовищі (0,411), де були правила та взаємоконтроль; орієнтація на досягнення (0,408), тобто конкуренція; організація (0,300), тобто наявність правил та обов'язків. Обое батьків були директивними (0,283 – мати, 0,132 – батько), тобто контролюючими, владними й критичними; ворожими (0,344 – мати, 0,318 – батько), підозрілими, дискантними, непослідовними (0,114); різко переходили від прийняття до відторгнення; мати була автономною (-0,302), тобто вимогливою.

Вони схильні обирати зворотно домінуючих (-0,248), тобто владолюбних, нетерплячих; таких, що контролюють себе (0,169), тобто педантичних, відповідальних; агресивних (0,421), егоцентричних (0,375), авторитарних (0,350), недовірливих (0,299), дружелюбних (0,346) та альтруїстичних (0,295) чоловіків. Від них очікують особистісної ідентифікації (0,559), тобто спільності в поглядах, ціннісних орієнтацій, виконання господарсько-побутової (0,382), емоційно-психотерапевтичної (0,418) функцій, а також бути соціально активним (0,288). Самі ж надають емоційно-психотерапевтичну (0,417) підтримку чоловікові, виконують господарсько-побутові (0,401) обов'язки та є соціально-активними (0,332). Такі жінки не задоволені (-0,175) свої вибором і не вважають свої стосунки міцними (-0,302).

У цьому випадку бачимо вибір партнера за *стратегією повтору*. Тобто партнер є таким же контролюючим і директивним, якими були обое батьків. У стосунках між батьками відсутні здорові тенденції, тому в стосунках із партнером також не виявлено задоволеності й міцності.

У четвертому типі (**дистантному**) батьківська сім'я характеризується конфліктом (0,248), тобто нормальним є відкритий прояв агресії; незалежністю (0,176), тобто підтримується самостійність; вона не орієнтована на активний відпочинок (-0,246)

та інтелектуально-культурну орієнтацію (-0,241). Матері жінок виявляли позитивний інтерес (0,145), тобто приймали її; автономність (0,197), тобто були невимогливими й нетурботливими; неворожість (-0,282), тобто були непідозрілими, проте послідовними (-0,275). Батьки, навпаки, проявляли ворожість (0,241), тобто підозрілість і дистанцію; директивність (0,180), тобто контроль, критику; неавтономність (-0,217), тобто були опікаючими й вимогливими.

Така жінка обирає собі в подружні партнери чоловіка, якого можна схарактеризувати так: з низькою соціальною репутацією (-0,619), непопулярний, замкнутий (0,565), недовірливий (0,156), приховує свою потребу в любові, некомунікабельний, не здатний до самовідданості й довготривалих прив'язаностей, неагресивний (-0,380), неегоцентричний (-0,216), неавторитарний (-0,425), непокірний (-0,266), недружелюбний (-0,223), неальтруїстичний (-0,263). Для таких жінок для гармонії в парі важливою є сексуальна сфера (0,242). Від чоловіків вони очікують прояву в батьківсько-виховній (0,352) і господарсько-побутовій (0,379) сферах, від себе – функціональності в батьківсько-виховній (0,479), господарсько-побутовій (0,440), емоційно-психотерапевтичній (0,284) сферах та небажання бути соціально активними (-0,366). Зазвичай вони не задоволені шлюбним партнером (-0,204) і не вважають свої стосунки міцними (-0,253).

У цьому випадку ми спостерігаємо вибір партнера за *стратегією повтору* як щось середнє між матір'ю та батьком. Тобто він холодний і дистантний, як батько, проте неагресивний й неавторитарний, як мати.

П'ятий тип співвідношення батьківських настанов і вибору чоловіка названо **холодним досягальницьким**, оскільки жінка виховувалась у сім'ї, де була орієнтація на досягнення (0,156); де не було організації (-0,257) у плані структурування, планів та обов'язків, контролю (-0,241), експресивності (-0,198), тобто відкритості в діях і вираженні своїх почуттів, а також незалежності (-0,188) під час прийняття рішень. Батьки були автономними (0,316 – мати, 0,517 – батько), тобто невимогливими, нетурботливими й недирективними (-0,164 – мати, -0,439 – батько), без контролю, а мати не проявляла позитивного інтересу (-0,247), була непослідовною (0,287), тобто різко переходила від прийняття до відторгнення, а також ворожою.

Тому ці жінки обирають авторитарних (0,127), наполегливих і впертих; таких, що не контролюють себе (-0,396), тобто не-

постійних і безвідповідальних; неальтруїстичних (-0,159), з негативним переважаючим настроєм (-0,364), тобто пригнічених, схильних до самокритики; із соціальними здібностями (-0,259), тобто комунікабельних, впевнених у собі чоловіків. Важливим у партнері вони вважають зовнішню привабливість (0,567), виконання батьківсько-виховної (0,473) та господарсько-побутової (0,280) функцій, бути соціально активним (0,390) і задовольняти інтимно-сексуальну сферу (0,231), а від себе – бути привабливою (0,205) і господинею (0,128). Вони не задоволені (-0,261) своїми партнерами та не вважають свої стосунки міцними (-0,233).

Спостерігаємо *повтор* ситуації, тобто в батьківській сім'ї поєднання високих домагань із відсутністю турботи, контролю, структурування, відкритості в прояві, а в актуальній – поєднання авторитарності з непостійністю та безвідповідальністю.

Шостий тип жінок (**ворожий, дистантний, контролюючий**) характеризується ворожістю (0,427 – мати, 0,245 – батько), тобто підозрілістю й дистантністю обох батьків щодо жінки. Її матір не проявляла позитивний інтерес (-0,229), прийняття та була директивною (0,249), тобто критичною й владною. У психологічному кліматі батьківської сім'ї переважає організація (0,430), тобто структурування сімейних правил та обов'язків; контроль (0,237), тобто ригідність сімейних правил і процедур; орієнтація на активний відпочинок (0,213), конфлікт (0,201), тобто дозволеність у відкритому вираженні агресії й гніву; відсутність експресивності (-0,204), тобто недозволеність відкрито діяти та виражати свої почуття.

Така жінка зазвичай обирає чоловіка, схильного контролювати себе (0,167), невідкритого (-0,333), з негативним переважаючим настроєм (-0,297), тобто пригніченого й схильного до самокритики; неегоїстичного (-0,471), неавторитарного (-0,217), незалежного (-0,456), тобто нонконформіста, неагресивного (-0,255), довірливого (-0,244), недружелюбного (-0,280) та неальтруїста (-0,250). Від нього очікує соціальної активності (0,242), а свою функцію вбачає у вихованні дітей (0,339) і зовнішній привабливості (0,273). Такі жінки задоволені (0,076) своїм партнером та вважають свої стосунки міцними (0,457).

При цьому спостерігаємо такий *повтор стратегії* взаємовідносин, коли жінка стає на місце своїх батьків, а чоловік доповнює її. Тобто в цьому випадку спостерігається *стратегія доповнення*: ворожі, дистантні, контролюючі, директивні й конфліктні батьки, які не приймають і не дозволяють вияв-

ляти свої почуття, та такий, що контролює себе, невідкритий, емоційно пригнічений партнер. Проте партнер, на відміну від батьків, неавторитарний, неагресивний і довірливий, можливо, саме тому партнерша задоволена своїм союзом, у чому бачимо позитивну динаміку. При цьому високий показник міцності стосунків, оскільки партнер доповнює жінку.

Проаналізувавши результати вибірки *чоловіків*, ми змогли виділити п'ять типів батьківських настанов, що впливають на вибір партнера.

Результати повної пояснювальної дисперсії факторного аналізу вибірки чоловіків показує, що всі п'ять факторів пояснюють 44,13% вибірки, при цьому перший фактор є найзмістовнішим і пояснює 10,68% вибірки, другий – 10,03% вибірки, третій – 8,37% вибірки.

Перший тип (**директивний**) характеризується тим, що чоловік зростав у контролюючій (0,385) сім'ї, де були ригідні сімейні правила, контроль членами сім'ї одного. І мати, і батько були директивними (0,489 – мати, 0,435 – батько), ворожими (0,386 – мати, 0,564 – батько) та непослідовними (0,461 – мати, 0,483 – батько) щодо сина, тобто проявляли жорсткий контроль, а також критичними, суворими, підозрілими, дистантними, могли різко переходити від суворого до ліберального стилю виховання, від прийняття до відторгнення. Такі чоловіки схильні обирати авторитарних (0,186) жінок із переважаючим настроєм (0,293), тобто самокритичних, пригнічених, проте активних, комунікабельних, упевнених у собі. Вони очікують від жінки виконання емоційно-психотерапевтичної (0,803) та інтимно-сексуальної (0,638) функції, соціальної активності (0,502) і зовнішньої привабливості (0,474). Самі вважають, що повинні бути соціально активними (0,502) та зовнішньо привабливими (0,474).

У цьому випадку спостерігаємо, що дружина обирається за *стратегією повтору*: вона авторитарна, батьки директивні; вона самокритична, вони критичні, у ній поєднуються соціальна активність і депресивність, а батьки різко переходили від прийняття до відторгнення. Задоволеність такого чоловіка від своєї партнерки відсутня (-0,103), а міцність стосунків зовсім легка (0,042), майже нейтральна.

Другий тип (**здоровий гармонійний**) характеризувався тим, що чоловік виховувався в згуртованому (0,770), експресивному (0,655), організованому (0,437), конфліктному (0,509) і незалежному (0,565) сімейному кліматі, якому властиві турбота, взаємодопомога, відчуття приналежності



ті, відкритість у вираженні своїх почуттів, конфліктності й агресії, порядок, наявність правил та обов'язків, а також незалежність і самостійність у прийнятті рішень. Обое батьків виявляли позитивний інтерес (0,667 – мати, 0,445 – батько), тобто були приймаючими й послідовними, надавали автономність (0,663 – мати, 0,445 – батько), матері були неворожими (-0,452) і не-директивними (-0,328).

Такі чоловіки зазвичай обирають таких, що контролюють себе (0,265), тобто відповідальних, правдивих, педантичних; авторитарних (0,151), непокірних (-0,241) і незалежних (-0,201) дружин. Вони не очікують від них виконання господарсько-побутових обов'язків (-0,213), при цьому розуміють, що жінки потребують від них емоційно-психотерапевтичної допомоги (0,294). Такі стосунки зазвичай є міцними (0,278), а партнери – задоволеними (0,184) один одним. Тобто в них відсутні очікування, а отже, розчарування в дружинах, а показник господарсько-побутових очікувань взагалі від'ємний.

У цьому випадку спостерігаємо виховання в психологічно здоровій атмосфері зрілої особистості та вибір такої ж у подружнє партнерство, тобто *стратегію повтору*. Позиція відсутності очікувань також свідчить про особистісну зрілість цих чоловіків, тому існує їх задоволеність партнершами й міцність стосунків.

Третій тип (**автономія – директивність**) характеризується тим, що чоловік виростає в сім'ї, де відсутні орієнтації на інтелектуально-культурне життя (-0,549), на активний відпочинок (-0,500), організованість (-0,307), тобто порядок, структура, правила, обов'язки, а також на конфлікт (-0,262), тобто їм не властиво виражати агресію й конфліктність. Обое батьків проявляли автономність (0,415 – мати, 0,275 – батько), тобто не проявляли турботу, вимоги й увагу; матері були неворожими (-0,264), а батьки – непослідовними (0,243), тобто могли різко переходити від прийняття до відторгнення.

Ці чоловіки обирають таких, що контролюють себе (0,253), тобто педантичних і відповідальних; недомінантних (-0,298), тобто владних і нетерплячих; агресивних (0,740) та егоцентричних (0,722), недовірливих (0,673) та авторитарних (0,668) жінок; очікують, що вони будуть виховувати дітей (0,200), самі ж повністю ігнорують свої емоційно-психотерапевтичні (-0,405), батьківсько-виховні (-0,293) і господарсько-побутові (-0,242) обов'язки.

Спостерігаємо *стратегію взаємодоповнення*, тобто протилежного вибору, коли

батьки чоловіка проявляли автономність, неорганізованість, неконфліктність. Такий чоловік обирає собі контролюючу, владну, егоцентричну, авторитарну й агресивну дружину. Такі шлюби не міцні (-0,095), а чоловіки не задоволені (-0,078) своїми партнершами.

Четвертий тип – **покинуто альтруїстичний**. У батьківській сім'ї важливими були морально-етичні аспекти (0,333), проте не було організованості (-0,236) і контролю (-0,196), тобто відсутні структурування, планування сімейної активності та контроль членами сім'ї один одного. Мати проявляла непослідовність (0,306), тобто могла різко перейти від суворості до ліберальності; ворожість (0,245), тобто підозрілість, дистанцію й автономність, а отже, були відсутні турбота, опіка й вимоги. Батько виявляв автономність (0,229), тобто відсутність турботи, опіки та вимог.

Такі чоловіки обирають жінок домінантних (0,404), тобто слухняних, поступливих і терплячих; з переважаючим настроєм (0,316), що означає їх депресивність і схильність до самокритики; із соціальними здібностями (-0,278), що означає їх комунікабельність, активність, упевненість у собі; дружлюбних (0,864), що означає прагнення «бути доброю для всіх»; залежних (0,826), альтруїстичних (0,739), покірних (0,650) та авторитарних (0,270). Основне їх очікування від дружин – відсутність соціальної активності (-0,136), а від себе, навпаки, вимагають соціальної активності (0,209) та емоційно-психотерапевтичного включення в стосунки (0,188). Тобто їх жінки є активними, комунікабельними, слухняними й покірними.

У батьківській сім'ї цих чоловіків спостерігаються неприйняття та покинутість, тобто відсутність уваги, турботи, контролю, організованості, а також непослідовність і дистанція. Вони обирають собі в дружини соціально активну особистість, комунікабельну, проте слухняну й покірну, очікують від неї відсутності соціальної активності. Відбувається *повтор сценарію* та внутрішнього конфлікту, коли покинутість від батьків чоловік проживає через відчуття себе покинутим соціально активною дружиною. Чоловіки такі стосунки не вважають міцними (-0,153) і не задоволені шлюбним партнером (0,062).

П'ятий тип, у якому є міцність стосунків і задоволеність шлюбним партнером, – **соціально схвалення**. Батьки чоловіка орієнтовані на активний відпочинок (0,348), культурно-інтелектуальний розвиток (0,286) і незалежність (0,271) в обмірковуванні та прийнятті рішень. Батько проявляв авто-

номність (0,175), тобто був невимогливим, а мати – недирективною (-0,306) і неворожою (-0,276), тобто без контролю та підозрілості.

Вони обирають жінок, які потребують соціального схвалення (0,688), тобто впевнених у своїй позитивній соціальній репутації; у них від'ємний показник за шкалою відкритості/закритості (-0,682), що означає їх довірливість і відкритість; це жінки з проявами соціальних здібностей (-0,597), що транслює їх комунікабельність, упевненість у собі; доміантні (-0,430), тобто нетерплячі й владолюбні; мають переважаючий настрій (-0,302), що відображає їх неохочість до пригніченого настрою, рефлексії, самокритики. Такі чоловіки сприймають жінок як дещо авторитарних (0,276), альтруїстичних (0,256), егоцентричних (0,190) і довірливих (-0,348), очікують від них батьківсько-виховної (0,249) та господарсько-побутової (0,128) функції, а від себе – батьківсько-виховної (0,423) та емоційно-психотерапевтичної (0,287) функції.

У цьому випадку бачимо *стратегію повтору*, тобто нормальних, приймаючих батьків, без критики й дистанції, які стимулюють незалежність і самостійність. Ці чоловіки обирають собі соціально активних, незалежних дружин. Вони задоволені своїми стосунками (0,434) та вважають їх міцними (0,508).

Висновки. Таким чином, основною стратегією вибору подружнього партнера є повтор: подружній партнер у своїх якостях і ставленні відповідає батьківським сім'ям, при цьому в обох випадках – за сприятливого й несприятливого психологічного клімату батьківських сімей. Проте в жінок до образу партнера привнесені скоріше більш позитивні трансформації. Якщо в батьківських сім'ях хоча б один із батьків проявляв прийняття, здорові реакції, був «теплим», то існуватиме задоволеність у власних вза-

емовідносинах і міцність стосунків. Досить частою була стратегія взаємодоповнення партнерами один одного під час вибору партнера, інколи ця стратегія поєднувалась зі сценарієм повтору.

За результатами вибірки чоловіків під час вибору шлюбного партнера спостерігаються стратегія повтору, коли дружина віддзеркалює ставлення батьків, і стратегія взаємодоповнення, коли було намагання взяти те, чого не вистачило в батьківській сім'ї, в актуальній.

Отже, найчастіше під час вибору шлюбного партнера має місце стратегія повтору особистісних якостей і ставлень батьків. Досить часто проявляється також стратегія взаємодоповнення партнерів один одного або доповнення партнером рис характеру батьків.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні й апробації корекційної програми усвідомлення цього впливу та формування здорових шлюбних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Варги. – М. : Когито-Центр, 2005. – 342 с.
2. Витакер К. Танцы с семьей. Семейная терапия: символический подход, основанный на личностном опыте / К. Витакер, В. Бамберри. – М. : Класс, 2001. – 176 с.
3. Радчук В. Механізми вибору шлюбного партнера / В. Радчук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : збірник наукових праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка / за ред. В. Судакова. – К., 2014. – № 2(23). – С. 232–239.
4. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенераційні зв'язи, семейні тайни, синдром годовщини, передача травм и практическое использование геносоциогаммы / А. Шутценбергер – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
5. Эйдемиллер Э. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкий. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.



УДК 159.923.2

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЄ СІМЕЙНЕ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ІЗ РОДИН ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Крупник І.Р., к. психол. н.,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті розкрито питання методично обґрунтованої побудови емпіричного дослідження особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя у дітей із родин трудових мігрантів. Визначено необхідність дослідження, окрім дітей із родин трудових мігрантів, також повних функціональних родин і дітей-сиріт. Зазначено про важливість вибору вікової категорії для якісного дослідження. Описано методики, використані для дослідження сімейних уявлень.

Ключові слова: сімейні уявлення, образ майбутньої родини, родинна депривація, діти трудових мігрантів.

В статье раскрыты вопросы методически обоснованного построения эмпирического исследования особенностей представлений о будущей семейной жизни детей из семей трудовых мигрантов. Определена необходимость исследования, кроме детей из семей трудовых мигрантов, также полных функциональных семей и детей-сирот. Отмечена важность выбора возрастной категории для качественного исследования. Описаны методики, использованные для исследования семейных представлений.

Ключевые слова: семейные представления, образ будущей семьи, семейная депривация, дети трудовых мигрантов.

Krupnik I.R. PROBLEMS OF RESEARCH FEATURES IDEAS ABOUT FUTURE FAMILY LIFE OF CHILDREN FROM MIGRANT FAMILIES

In article questions of methodically reasonable creation of empirical research of features of representations of future family life of children from families of labor migrants are taken up. Need of research except children from families of the labor migrants full of functional families and orphan children is defined. It is noted importance of a choice of an age category for high-quality research. The described techniques which will be used for research of family representations.

Key words: family representations, image of future family, family deprivation, children of labor migrants.

Постановка проблеми. У 2007 р. в Україні до заснованого Загального банку сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, зовсім не випадково зараховано сім'ї трудових мігрантів. Відсутність одного чи обох батьків є нічим іншим, як деприваційною ситуацією, у яку потрапляють діти з таких родин. Причина її виникнення полягає в тому, що створюються життєві обставини, коли в дитини обмежені можливості задоволення важливих психічних потреб, тобто їх депривація. У результаті порушення структури сім'ї погіршується виконання функцій, які стосуються дітей: виховної, емоційної підтримки, соціального контролю, духовної (культурної), рекреаційної. Сім'я є найважливішим фактором соціалізації особистості в контексті її дії на засвоєння дитиною уявлень про свою майбутню родину, про майбутні стосунки в системах «чоловік – дружина» та «батьки – діти». Уявлення про сім'ю є надважливими в картині світу дитини, від них залежить планування її подальшого життя. Формуючись залежно від образу життя, ці уявлення засвоюються дитиною переважно з най-

ближчого навколишнього середовища – родини.

Постановка завдання. З огляду на роль батьківської родини в становленні сімейних уявлень і те, що кількість трудових мігрантів у нашій державі постійно збільшується, дослідження уявлень про власну майбутню сім'ю дітей із родин заробітчани є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку А.М. Бережної, М.О. Докторович, Т.І. Димнової, М.І. Мушкевич, С.О. Терьохіної та інших науковців, виховання дитини в дисфункціональній родині несе вірогідність відхилень у її сімейних уявленнях, а отже, існує залежність між стабільним шлюбом та вихованням успішного майбутнього сім'янина [1; 2; 3; 9; 13]. Ці відмінності обумовлюються нестачею комунікацій, збідненням, ненаповненістю сімейного простору соціальними уявленнями, тобто родинною депривацією, що є одним із вагомих чинників викривлення уявлень молодого покоління про шлюб.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження особливостей уявлень дітей

трудомих мігрантів про майбутнє сімейне життя необхідно розкрити методологічні основи аналізу, оскільки саме від методології залежить вибір методів дослідження соціальних уявлень. На першому філософському рівні для розкриття особливостей сімейних уявлень ми застосували принцип детермінізму та принцип розвитку, оскільки вплив зовнішнього середовища обумовлює зміни в психічному явищі, що вивчається, а розвиток зумовлює його індивідуальність.

На рівні загальнонаукової методології нами було застосовано структурно-функціональний підхід, який дає змогу дослідити окремі елементи сімейних уявлень і їх функції.

На рівні конкретно-наукової методології нами було застосовано культурно-історичну теорію Л.С. Виготського, теорію потреб А. Маслоу, теорію прив'язаності Дж. Боулбі, дослідження соціальної депривації Й. Лангмейера та З. Матейчека, принципи дослідження соціальних уявлень С. Московічі та Ж. Абріка, теорію розвитку особистості Г.С. Костюка, генетико-моделюючий підхід дослідження особистості С.Д. Максименка, концепцію життєвих завдань Т.М. Титаренко.

Після аналізу наявних психологічних методик у сучасному психологічному інструментарії вважаємо за доцільне на технологічному рівні використати такі методи й методики:

- теоретичні, а саме методи теоретичного дослідження (теоретичний аналіз, систематизацію й узагальнення наукових джерел із цієї проблематики);

- організаційні, а саме порівняльний метод, який передбачає встановлення відмінностей у досліджуваному психічному явищі (встановлення особливостей сімейних уявлень у вибірці дітей із родин заробітчани порівняно з вибірками дітей із повних функціональних родин та дітей, позбавлених батьківської опіки);

- емпіричні методи, а саме опитування (анкетування) та психодіагностичні методики.

Під час розробки моделі емпіричного дослідження сімейних уявлень необхідно врахувати певні важливі складники. По-перше, необхідна наявність родинної депривації, тобто у вибірці бажана наявність досліджуваних із високою вірогідністю впливу цього фактора; свого роду «еталон». По-друге, вікова категорія має бути надчутливою до впливу родинної депривації та знаходитись у сензитивному періоді розвитку сімейних уявлень. По-третє, комплекс методів і методик має відображати уявлення особистості про майбутнє сімейне життя.

Вважаємо, що внаслідок дії родинної депривації сімейні уявлення в дітей трудових мігрантів відрізнятимуться від уявлень дітей,

батьки яких працюють в Україні та не є розлученими (фактор родинної депривації відсутній у цих сім'ях), і від уявлень дітей, на яких фактор сімейної депривації діє більш тотально (наприклад, дітей, позбавлених батьківського піклування). Для більш точного бачення зв'язку між сімейними уявленнями та родинною депривацією необхідно розкрити питання, чи можна вважати результати діагностики сімейних уявлень у разі їх відмінності між досліджуваними групами наслідком впливу саме родинної депривації.

На думку авторитетних учених у царині психічної депривації Й. Лангмейера та З. Матейчека, особливий тест, який визначатиме наявність психічної депривації, напевно чи буде винайдено. Наявність зв'язку між особливостями психічного розвитку й депривацією можна підтвердити лише після всебічного психологічного дослідження [7, с. 134]. Щодо дітей молодшого віку використовують методики, які діагностують рівень розвитку моторики, мовлення, логічності мислення [12, с. 21]. У підлітковому віці унаслідок сформованості дітей ці процеси не настільки страждають від родинної депривації, щоб їх відхилення в розвитку мали діагностичний характер. Водночас бачення життєвої стратегії, свого місця в дорослому житті, уявлення про нові соціальні ролі, у тому числі подружні й батьківські, перебувають на піці свого розвитку, тому якість, насиченість найближчого соціуму або, навпаки, його обмеженість, нестача контактів зі значимими дорослими відіграє визначальну роль у їх формуванні. Це дає нам змогу припустити, що різниця в уявленнях про майбутнє сімейне життя в дітей трудових мігрантів від контрольних груп залежить від дії родинної депривації, вплив якої на дітей-сиріт є постійним і тотальним, а в дітей із повних функціональних родин відсутній. З огляду на вагомість для гармонійного розвитку особистості дитини фізичної присутності батьків, у тому числі на їх визначальний вплив на розвиток сімейних уявлень, можемо припустити, що відмінності результатів дослідження в дітей мігрантів і контрольних груп визначається впливом психічної, а саме сімейної депривації. Керуючись наведеним, вважаємо за доцільне провести дослідження особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя підлітків у трьох групах: дітей із повних функціональних сімей, дітей із родин мігрантів та вихованців закладів інтернатного типу.

Найбільш інформативною для дослідження різниці в сімейних уявленнях, на нашу думку, є вибірка дітей пубертатного періоду. Це вік, коли людина вже починає



складати своє бачення майбутнього життя взагалі та сімейного зокрема. Підлітковий вік, безсумнівно, є одним із сенситивних періодів становлення уявлень про сім'ю. Оскільки події, що відбуваються в підлітковому віці, викликають у дитини велике враження та запам'ятовуються на все життя, цей період є визначальним для формування поглядів на життя. Це ніби початок, зародження й водночас інтенсивний розвиток найголовніших структур особистості дорослої людини: світогляду, моральних переконань, ідеалів. Виникають такі якості особистості, як співчуття, готовність прийти на допомогу, без яких неможливо полюбити іншу людину. Підліток здійснює моральну оцінку батьків залежно від того, як вони ставляться один до одного. Від цього залежить формування моральних критеріїв ставлення самого підлітка до людини іншої статі. Формується когнітивний компонент репродуктивної установки, яка у свою чергу є компонентом феномену батьківства. Наприкінці підліткового віку в цілому головні лінії розвитку життєвого світу, які відповідають за спрямованість особистості, є сформованими. Тому світоглядні установки підліткового віку так чи інакше діють упродовж усього дорослого життя.

Розвиток образу родини у свідомості дитини з дошкільного віку до підліткового розглянула у своєму дослідженні О.Г. Куліш. Важливою особливістю підліткового віку є об'єднання уявлень про сім'ю, властивих дошкільному й молодшому шкільному віку, та їх перехід на новий якісний рівень. Повністю сформований ідеальний образ родини починає слугувати критерієм оцінки реальної сім'ї [6].

У підлітковий період особистість є достатньо зрілою, щоб мати своє унікальне бачення майбутньої сім'ї; водночас це надчутливий вік до відсутності батьківської уваги. Це стосується також дітей, батьки яких працюють за кордоном. Так, найвищі показники переживань, які виникають через від'їзд батьків, найчастіше проявляються в 14 і 17 років. Тепле, позитивне спілкування з батьком є важливим фактором для емоційного благополуччя підлітка, для розвитку маскулітності хлопців і фемінітності дівчат [5].

Саме батько в сучасних українських реаліях найперше стає трудовим мігрантом. Хоча зрозуміло, що відсутність матері в родині через її працю за кордоном є навіть більш травматичним чинником, катастрофічним для підлітка. Тому відсутність матері найчастіше руйнує родину як таку. Брак спілкування з батьками, нестача в просторовому аспекті близьких комунікацій

негативно впливає на підлітка, унеможливорює здатність до створення моделей довірливих стосунків. У підлітка високий темп психічного розвитку, тому в нього виникає безліч потреб, які може задовольнити лише соціально насичене, дружнє до нього середовище. З огляду на особливості пубертатного періоду вважається, що руйнівний вплив депривації на нього може бути значно сильнішим, ніж у дітей інших вікових періодів [5; 10].

Таким чином, вибірка дітей підліткового віку, яка складається з дітей-сиріт, дітей із повних сімей та дітей із родин гастарбайтерів, найоптимальніше враховує вимоги дослідження впливу родинної депривації на уявлення про майбутнє сімейне життя.

Що стосується конкретних методик, то нами було використано описані далі.

Застосовано авторську анкету, розроблену з метою отримання важливої інформації для дослідження, такої як тип родини (повна чи дистантна), час відсутності батьків, для окреслення можливого ступеня впливу родинної депривації.

Застосовано також такі психодіагностичні методики: опитувальники «Превентивна задоволеність шлюбом» С.В. Ковальова, «Вимір установок у подружжі» Ю.Є. Альшиної, тест «Ваша потреба в дітях» та дві проективні методики (твір-оповідання «Моя майбутня сім'я» та малюнок «Моя майбутня сім'я») [8, с. 293–301; 4, с. 48–49]. Обрані психодіагностичні методики виявляють деякі важливі тенденції щодо розбудови (структури, стилів спілкування) майбутньої сім'ї, перспективи її розвитку.

Зокрема, методика «Превентивна задоволеність шлюбом» дає змогу визначити, наскільки підлітки будуть задоволені шлюбом. П'ять варіантів відповідей дають змогу отримати більш точну інформацію про те, наскільки позитивно дитина сприймає своє доросле сімейне життя. Базове позитивне сприймання сімейного життя підвищує рейтинг сімейних цінностей у світогляді людини, мотивує особистість до створення родини й турботливого ставлення до неї, полегшує період первинної адаптації, надає запас психологічної стійкості та міцності в сімейних стосунках.

Методика «Вимір установок у подружжі» в контексті дослідження допоможе виявити установки в таких важливих для благополуччя сімейного життя сферах, як ставлення до кохання, важливість ролі дітей, сімейний устрій і взаємодія, роль жінки в родині, почуття обов'язку та відповідальності за інших, розлучення, автономність чи залежність у шлюбі, матеріальні питання (з огляду на вік досліджуваних не використо-

увались шкали оцінки значення сексуальної сфери в сімейному житті та відношення до «заборонності теми сексу»).

Методика «Ваша потреба в дітях» дає можливість збільшити об'єм необхідної для надійності результатів дослідження інформації, уточнити дані щодо ставлення до майбутніх дітей, об'єднавши їх із результатами тесту Ю.Є. Альошиної. Методика «Ваша потреба в дітях» дає змогу отримати необхідний обсяг інформації для дослідження ставлення до майбутніх дітей. Ставлення до дітей є невід'ємною частиною феномену батьківства. Чим вищим є показник важливості дітей у майбутньому сімейному житті, тим більш усвідомлено, якісно й відповідально виконуватиметься виховна роль батьків. Сприймання появи власної дитини як фактора виникнення матеріальних проблем, обмеження свободи та розвитку власної особистості пов'язане з невисокою потребою мати дітей. Ставлення до батьківства як не важкої повинності, а можливості проявити свій виховний потенціал, відчутти гордість за успіхи дитини, отримати сенс життя, зрозуміло, підвищує потребу в нащадках. Ставлення до обов'язків щодо дитини, розуміння необхідності приділяти їй увагу, приймати відповідальність за неї корелює з потребою мати дітей. Методика складається з 31 твердження, що стосуються уявлень про те, які зміни в сім'ї може принести народження дитини. Питання охоплюють великий період життя сім'ї: від появи немовляти до підтримки батьків у старості. Для більшої інформативності, крім відповідей-тверджень «цілком правильно» та «це неправильно», запропоновано додаткові варіанти: «у цілому це правильно» та «це не зовсім так». Під час збігу з ключем твердженням «цілком правильно» й «це неправильно» присвоюється 1 бал, відповідям «у цілому це правильно» та «це не зовсім так» – 0,5 бала. Чим більше балів набирає досліджуваний, тим більше в нього виражена потреба в дітях.

Також були використані дві проективні методики: твір-оповідання «Моя майбутня сім'я» та тест-малюнок «Моя майбутня сім'я». Проективні методики, крім унікальної інформації про психічне життя людини, досить гарно зарекомендували себе під час застосування їх із метою перевірки результатів, отриманих за допомогою тестів-опитувальників, оскільки на них менше впливає фактор соціальної бажаності відповідей. Розроблені критерії оцінки обох методик були орієнтовані насамперед на виявлення емоційного ставлення до майбутньої родини як важливого фактора, що впливає на створення й благополуччя родини.

Для полегшення роботи над твором «Моя майбутня сім'я» дітям пропонувалось відповісти на декілька запитань (маючи лише рекомендаційний характер, така конструкція роботи допомогла структурувати відповіді в окремі категорії, щоб потім статистично обробити матеріали оповідань та зробити кількісний і якісний аналіз), які висвітлювали важливі моменти бачення своєї майбутньої сім'ї. Вони стосувались емоційного компоненту сприйняття майбутньої родини, взаємовідносин членів сім'ї, моделей спілкування, батьківської поведінки, стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, віку вступу в шлюб, бажаності й кількості дітей, наявності чи відсутності спільної діяльності (спільне виконання домашніх обов'язків і бажаність спільного відпочинку), критеріїв вибору шлюбного партнера (за фізичною привабливістю, матеріальним становищем, особистісними рисами).

Під час проведення тесту «Моя майбутня сім'я», щоб не обмежувати дитяче бачення сім'ї стереотипами й соціальною бажаністю та отримати достовірні результати, настанови було мінімізовано. Запропоновано типову інструкцію, яка надається під час виконання проективних малюнків. Крім того, для більшої інформативності результатів (визначення розподілу ролей, характеру взаємовідносин, присутності спільної діяльності, наявності показників конфліктності, ворожості, ізольованих фігур тощо) дітей націлювали на виконання динамічних малюнків (які добре себе зарекомендували в дослідженнях дітей підліткового віку).

Охарактеризована група методик у комплексному застосуванні дає змогу дослідити особливості уявлень про майбутнє сімейне життя в дітей підліткового віку за найважливішими критеріями, а саме такими: позитивним чи негативним ставленням до сімейної сфери, моделями побудови родини, ставленням до дітей, уявленнями про подружні взаємини, розподілом ролей і розумінням функцій батьківства.

Висновки. Таким чином, проблема трудової міграції в контексті її впливу на родину в цілому та на дітей зокрема має багато аспектів для вивчення. Дослідження сімейних уявлень як фактора, що впливає на все подальше життя дитини, є дуже важливими. Для ґрунтовного вивчення й порівняльного аналізу особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя, які виникли внаслідок родинної депривації, необхідно враховувати вік досліджуваних і наявність або відсутність впливу родинної депривації у вибірках. Вважаємо, що діти підлітко-



вого віку з повних функціональних родин, діти, позбавлені батьківської опіки, та діти з родин трудових мігрантів повністю відповідають цій вимозі. Також варто використовувати діагностичний інструментарій, який відповідає цілям дослідження. Запропоновані методики доцільно використовувати для вирішення завдання вивчення особливостей сімейних уявлень у дітей із родин трудових мігрантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бережная А.М. Развитие представлений о брачном партнере у студенток педагогических вузов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.М. Бережная. – Ставрополь, 2007. – 21 с.
2. Докторович М.О. Неповна сім'я: особливості роботи соціального педагога / М.О. Докторович. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.
3. Дымнова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т.И. Дымнова // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 46–56.
4. Заморуєва В.В. Діти без сім'ї: підготовка до життя / В.В. Заморуєва. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
5. Калина О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / О.Г. Калина. – М., 2007. – 152 с.
6. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / О.Г. Кулиш. – М., 2005. – 213 с.
7. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага : Авице-нум, 2009. – 162 с.
8. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи : [учеб. пособие-практикум для студ. фак-тов психологии высш. учеб. завед.] / А.Г. Лидерс. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2007. – 370 с.
9. Мушкевич М.І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.І. Мушкевич. – Рівне, 2002. – 21 с.
10. Попова С.П. Психосоматические особенности детей и подростков 7–13 лет, проживающих в условиях сочетанного воздействия отцовской депривации и химического загрязнения окружающей среды : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.02 «Психофизиология» / С.П. Попова. – Ставрополь, 2011. – 24 с.
11. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : [учеб. пособие] / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
13. Терехина С.А. Образы родительской и будущей семьи у девочек-подростков с делинквентным поведением : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / С.А. Терехина. – М., 2006. – 196 с.

УДК 159.947.3:[378.011.3-051:36]

АДАПТИВНІСТЬ У СИСТЕМІ РЕГУЛЯТИВНИХ ФУНКЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Мельничук О.Б., к. психол. н.,
доцент, завідувач кафедри галузевої психології та психології управління
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано феномен адаптивності особистості як умову становлення системи регуляції професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Розкрито роль адаптивності в процесі становлення системи регулятивних функцій професійного інтелекту та реалізації професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Досліджено особливості прояву показників адаптивності в студентів. Визначено психологічні засади розвитку адаптивності особистості як умови становлення системи регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійний інтелект, професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, функції професійного інтелекту, регулятивна функція професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери, адаптивність особистості.

В статье проанализирован феномен адаптивности личности как условие становления системы регуляции профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы. Раскрыта роль адаптивности в процессе становления регулятивных функций профессионального интеллекта и реализации профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Исследованы особенности проявления показателей адаптивности у студентов. Определены психологические основы развития адаптивности личности как условия системы регулятивных функций профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональный интеллект, профессиональный интеллект будущих специалистов социальной сферы, функции профессионального интеллекта, регулятивная функция профессионального интеллекта будущих специалистов социальной сферы, адаптивность личности.

Melnychuk O.B. ADAPTABILITY IN THE SYSTEM OF REGULATORY FUNCTIONS OF PROFESSIONAL INTELLIGENCE OF FUTURE SOCIAL SPHERE SPECIALISTS

In this article the phenomenon of personality adaptability phenomenon as a condition of formation of the system of regulation of professional intelligence of future social sphere specialists is analyzed. The role of adaptability in the process of formation of the system of regulatory functions of professional intelligence and professional activity realization of future social sphere specialists is revealed. The features of adaptability indicators manifestation are studied. The psychological basics of personality adaptability development as a condition of formation of the system of regulatory functions of professional intelligence of future social sphere specialists in the process of professional training are determined.

Key words: professional intelligence, professional intelligence of future social sphere specialists, functions of professional intelligence, regulatory function of professional intelligence of future social sphere specialists, personality adaptability.

Постановка проблеми. Зміни в усіх сферах суспільного життя висувають нові вимоги до фахівців різних галузей, до їх фізичного, духовного, інтелектуального та іншого потенціалу. Сучасний фахівець повинен не лише володіти системою спеціальних професійних знань, а й уміти мислити професійними категоріями, бути здатним до творчої та інноваційної діяльності, володіти механізмами професійної саморегуляції й самоєфективності, гнучко реагувати на нові виклики та запити суспільства до своєї професії тощо. Усе це визначає актуальну проблему сучасної професійної підготовки – проблему становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців.

Питання формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери

є особливо актуальними в сучасних складних умовах соціальних і політичних трансформацій, позаяк професійна робота таких фахівців полягає в наданні соціальної й психосоціальної допомоги різним кризовим категоріям суспільства. Специфіка такої діяльності висуває підвищені вимоги як до системи професійних знань і навичок професійної взаємодії з різними групами клієнтів, так і до системи професійно-особистісних якостей, що забезпечуватимуть ефективну професійну саморегуляцію фахівця, сприяючи його успішній професійній роботі. Саме тому актуальним є аналіз умов та чинників, що визначають становлення системи регулятивних функцій професійного інтелекту в процесі вузівської



підготовки до такої професії, що в майбутньому впливатиме на ефективність трудової діяльності. Однією з умов становлення системи регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери вважаємо адаптивність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що в наукових працях у різних галузях психологічного знання вивчались деякі аспекти окресленої проблеми. Зокрема, питання дослідження особистості як суб'єкта професійної діяльності знаходимо в розідках О. Бондарчук, Л. Карамушки, В. Семиченко та інших авторів; питання становлення інтелекту в процесі освіти відображені в роботах Ж. Барон, Д. Перкінс, Е. Джей, С. Тішман, Г. Саломон та інших учених; питання адаптивності особистості до умов вузівського навчання й майбутньої професійної діяльності розкрито в працях А. Реана, В. Казміренка та інших авторів. Проблеми професійної підготовки сучасних фахівців соціальної сфери піднімалися у роботах Є. Холостової, І. Зимньої, Б. Єрофеева та інших науковців. Однак аналіз літератури показав, що безпосередньо дослідження адаптивності особистості як умови процесу становлення системи регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери не здійснювалось.

Постановка завдання. Таким чином, саме соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних і прикладних досліджень особливостей становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки фахівців соціальної сфери обумовили вибір теми статті. Об'єктом дослідження є професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, а предметом – адаптивність як умова становлення регуляції професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

Мета статті – розкрити особливості прояву адаптивності особистості майбутніх фахівців соціальної сфери як умови системи регуляції їх професійного інтелекту та ефективного здійснення ними в подальшому професійної діяльності.

Для її досягнення необхідно виконати такі завдання: 1) розкрити особливості й роль адаптивності особистості в системі регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери; 2) з'ясувати рівні вираження показників адаптивності особистості у фахівців соціальної сфери як однієї з умов системи регуляції їх професійного інтелекту та успішності професійної діяльності в майбутньому; 3) визначити психологічні засади розвитку адаптивності особистості май-

бутніх фахівців соціальної сфери як однієї з умов становлення системи регуляції їх професійного інтелекту та умови професійної готовності до здійснення ними ефективної професійної діяльності.

Головною метою роботи є розкриття особливостей прояву адаптивності особистості як складової системи внутрішніх чинників, які опосередковують основні тенденції системи регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі адаптивність як властивість живих систем розглядається з позицій природничого, філософського, психологічного та інших підходів. У межах психологічного підходу категорія «адаптивність» знайшла відображення в працях Б. Ананьева, Б. Ельконіна, В. Круглікова, Р. Немова, А. Петровського та інших учених. Адаптивність особистості вивчається з таких позицій:

- еволюційної, що спрямовується на вивчення умов формування й розвитку адаптаційних ресурсів людини в процесі еволюції (М. Вавилов, М. Кольцов та інші автори);

- діяльнісної, що тлумачить «адаптивність» як тенденцію функціонування цілеспрямованої системи в напрямі до узгодженості цілей і досягнутих у процесі діяльності результатів, де цілі функціонування системи визначають різні варіанти її адаптаційної спрямованості: гомеостатичний як досягнення рівноваги, гедоністичний як досягнення насолоди, уникнення страждань та прагматичний як досягнення практичної користі й успіху (А. Петровський, М. Ярошевський) [1, с. 11–12];

- когнітивної, за якої увага акцентується на ролі інтелектуальних структур у розвитку процесів адаптації (Ж. Піаже, У. Найсер, Дж. Гільфорд). При цьому адаптивність визначається як інтелектуальна якість, що забезпечує здатність людини змінювати способи мислення й інтелектуальної діяльності відповідно до поставлених розумових завдань (у тому числі учбових і професійних), характеризує здатність інтелекту варіювати свої прояви між рівнем загального інтелекту та конвергентністю, здатність, яка забезпечує динамічний розвиток різних сфер особистості [2; 3];

- соціально-психологічної, за якою результат процесів адаптації визначає структуру особистості (Б. Братусь, К. Платонов та інші автори). Формування адаптивності особистості здійснюється в процесі взаємодії особистості й соціуму через соціальні відношення між ними [4].

Термін «адаптивність» визначають як інтегральну властивість, що включає сукупність адаптивних якостей; як чинник, що характеризує потенційні можливості особистості як суб'єкта адаптаційної взаємодії із середовищем. До вроджених основ адаптивності відносять інстинкти, конституцію тіла, темперамент, особливості емоційної сфери, вроджені задатки інтелекту й здібностей, фізичний стан організму та зовнішні особливості [5].

У цілому аналіз літератури показав, що в питанні розуміння адаптивності особистості увага фокусується переважно на результативних характеристиках (адаптаційній поведінці, адаптаційній свідомості, адаптаційних властивостях особистості тощо), що проявляються на різних етапах адаптаційного процесу взаємодії із середовищем [6; 7]. Інтелект особистості є не лише механізмом переробки інформації, а й механізмом регуляції психічної та поведінкової активності людини [2]. З огляду на вказане можемо резюмувати, що адаптивність особистості в ряду інших характеристик є результатом і водночас умовою здатності інтелекту особистості до ефективної регуляції її розумової діяльності в різних сферах (у тому числі професійній) та регуляції її поведінки.

У процесі професійної підготовки особливості адаптивності особистості визначають успішність формування професійно значущих якостей, зокрема професійного інтелекту, системи ціннісних орієнтацій у професії, професійної компетентності тощо [8; 9]. У такому ракурсі адаптивність як умова ефективного розвитку й становлення регулятивних функцій професійного інтелекту забезпечуватиме ефективну професійну діяльність фахівця в майбутньому з позицій здійснення ним професійного самоконтролю (емоційного, комунікативного, мотиваційного, поведінкового тощо) та саморегуляції.

Специфіка професійної діяльності фахівця соціальної сфери полягає не лише в особливостях спеціальних професійних знань і вмінь, а й у тому, що висуває підви-

щені вимоги до системи саморегуляції особистості, оскільки професійна діяльність у цій сфері пов'язується з великими інтелектуальними й емоційними навантаженнями. Адаптивність особистості як індивідуально-психологічна властивість є умовою розвитку регулятивних функцій професійного інтелекту майбутніх фахівців у цій сфері та запорукою їх здатності до здійснення в майбутньому ефективної саморегуляції в професійній взаємодії з різними категоріями клієнтів.

З огляду на вказане актуальним є вивчення особливостей прояву адаптивності особистості майбутніх фахівців соціальної сфери та визначення можливостей її розвитку як однієї з умов розвитку системи регуляції професійного інтелекту в процесі вузівської підготовки.

Пілотажне дослідження в межах визначеної теми здійснювалось нами на базі факультету соціально-психологічних наук та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Вибірку дослідження в кількості 92 особи склали студенти IV курсу спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальна допомога». До завдань дослідження входило визначення особливостей прояву показників адаптивності особистості в майбутніх фахівців соціальної сфери як умови становлення системи регуляції їх професійного інтелекту й ефективності майбутньої професійної діяльності.

Вивчення особливостей прояву показників особистісної адаптивності майбутніх фахівців соціальної сфери здійснювалось нами за допомогою тесту «Багаторівневий особистісний опитувальник» (А. Маклакова та С. Чермяніна) [10]. З огляду на мету й завдання нашого дослідження було використано шкали третього та четвертого рівня, що дало можливість виявити адаптивні можливості особистості на основі оцінки деяких соціально-психологічних характеристик, які відображають інтегральні характеристики психічного й соціального розвитку. Шкали третього рівня інформують про особливості поведінкової регуля-

Таблиця 1

Описова статистика за шкалами тесту «Багаторівневий особистісний опитувальник» (А. Маклаков, С. Чермянін)

Показники адаптивності особистості	Показники описової статистики			
	Min	Max	M	σ
Поведінкова регуляція (ПР)	9	30	21,4	7,1
Комунікативний потенціал (КП)	10	21	14	3,1
Моральна нормативність (МН)	8	12	9,8	1,09
Особистісний адаптаційний потенціал (ОАП)	29	67	46,8	11,2



ції (ПР), комунікативний потенціал (КП) і моральну нормативність (МН); шкала четвертого рівня – особистісний адаптаційний потенціал (ОАП). Під час інтерпретації результатів ми виходили з теоретичних засад тесту та враховували наступне значення вказаних категорій.

Поведінкова регуляція – це складне ієрархічне утворення, що визначає здатність особистості регулювати свою взаємодію із середовищем діяльності; її основними елементами є самооцінка, рівень нервово-психічної стійкості та наявність соціальної підтримки (схвалення) з боку інших людей, які відображають співвідношення потреб, мотивів, емоційного тла настрою, самосвідомості тощо. Комунікативний потенціал – це здатність досягти контакту та взаєморозуміння з оточуючими, визначається наявністю досвіду й потреби в спілкуванні, а також рівнем конфліктності особистості. Моральна нормативність – це здатність адекватно сприймати певні запропоновані соціальні ролі. У цій методиці рівень моральної нормативності відображає два аспекти процесу соціалізації: сприйняття моральних норм поведінки та ставлення до вимог безпосереднього соціального оточення. Особистісний адаптаційний потенціал є важливою інтегративною характеристикою психічного розвитку, що визначається оцінками здатності до поведінкової регуляції, комунікативного потенціалу та моральної нормативності.

Результати дослідження показників адаптивності особистості майбутніх фахівців соціальної сфери наведено в таблиці 1.

Згідно з експериментальними даними, наведеними в таблиці 1, середнє значення показника ПР ($M=21,4$) свідчить про середній рівень цього параметру в досліджуваній вибірці: про здатність утримувати нервово-психічну рівновагу, проявляти переважно адекватну самооцінку та демонструвати адекватне сприйняття реальності. Середнє значення показника КП ($M=14$) також відповідає середньому рівню, проте вказує на сильне домінування тенденцій до прояву комунікативних здібностей на низькому рівні, почасти можливі утруднення в побудові й підтримці контактів, можливі прояви агресивності та дещо підвищеної конфліктності. На середньому рівні зафіксовано нами також показник МН ($M=9,8$), що в цілому вказує на позитивну тенденцію досліджуваних респондентів до прояву соціалізації, адекватну оцінку своєї ролі в колективі, орієнтацію на загальноприйняті норми поведінки.

Інтегральний показник ОАП ($M=46,8$) відповідає групі зниженої адаптації, хоча

оцінки знаходяться на межі середніх показників. Тому з огляду на значення $\sigma=11,2$ можна говорити, що певна кількість респондентів належать до групи задовільної адаптації. Однак очевидно є тенденція до домінування характеристик цього показника на рівні групи низької адаптивності. Група з такими характеристиками проявляє труднощі адаптації до нового середовища, має ризики нервово-психічних струсів, триваліх порушень нервово-психічного стану; такі люди мають ознаки виражених акцентуацій, проявляють низьку нервово-психічну стійкість, є досить конфліктними, схильними до делінквентних вчинків.

Отже, у цілому наведені дані свідчать про очевидне переважання середніх і низьких рівнів вираження показників адаптивності особистості майбутніх фахівців соціальної сфери, які в сукупності своїх проявів є внутрішніми суб'єктивними умовами розвитку системи регуляції професійного інтелекту в період навчання у вищому навчальному закладі, що, вочевидь, у подальшому може провокувати низьку ефективність професійної діяльності.

З метою оптимізації моделі професійного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери, що сприятиме становленню професійного інтелекту, зокрема й системи його регулятивних функцій, важливим є створення специфічних умов освітньо-виховного та освітньо-розвивального професійного середовища, спрямованих на успішну професійну соціалізацію студентів. Розвиток адаптивності особистості майбутніх фахівців цієї сфери є важливим завданням професійної підготовки фахівців такого профілю та має здійснюватись через моделювання ситуацій реальної професійної взаємодії в процесі проходження навчальних і виробничих практик, здійснення волонтерської діяльності, а також через систему спеціальних професійно-розвивальних тренінгів, коуч-сесій тощо.

Висновки. Таким чином, адаптивність особистості є складним інтегральним утворенням, що визначає здатність особистості ефективно пристосовуватись до вимог соціального середовища.

Адаптивність особистості є однією з умов розвитку системи регулятивних функцій інтелекту.

Адаптивність особистості як індивідуально-психологічна якість визначає ефективність становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в аспекті системи регулятивних функцій.

Експериментальне дослідження адаптивності особистості майбутніх фахівців соціальної сфери виявило домінування

середніх і низьких рівнів її показників: поведінкової регуляції, комунікативного потенціалу, моральної нормативності, особистісно-адаптаційного потенціалу. Така ситуація ускладнюватиме становлення професійного інтелекту фахівців цього профілю та неминуче викликатиме труднощі професійної саморегуляції в майбутньому.

З метою оптимізації розвитку адаптивності особистості як умови становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери необхідно забезпечити систему спеціальних освітньо-виховних та освітньо-розвивальних умов, які максимально наближено відображають специфіку професійної діяльності в соціальній сфері.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психология : [словарь] / под общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
3. Безрукова В. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
4. Ростовцева М. Адаптивность как отношение личности и общества: социально-философский аспект : дисс. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 / М. Ростовцева. – Красноярск, 2010. – 171 с.
5. Столяренко Л. Основы психологии / Л. Столяренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 672 с.
6. Посохова С. Психология адаптирующейся личности : [монография] / С. Посохова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 241 с.
7. Реан А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
8. Казміренко В. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
9. Мельничук О. Соціально-психологічна адаптація особистості як чинник становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери / О. Мельничук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : ВД «Гельветика», 2015. – Вип. 4. – С. 121–126.
10. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Маклакова и С. Чермянина // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. Никифорова, М. Дмитриевой, В. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – С. 127–146.



УДК 316.454.5

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО БЕЗПЕЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОЛІ ЗНАЧУЩОГО СПІЛКУВАННЯ

Равлюк Г.І., аспірант
кафедри соціальної психології

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

У статті представлені результати емпіричного дослідження ставлення студентів до навчання, грошей, світу, життя та здатність потрапляння під несанкціонований вплив. Виокремлено чинники психологічної небезпеки для молоді у взаємодії в колі значущого спілкування для подальшого їх врахування в практиці підготовки молоді до сімейного життя.

Ключові слова: психологічна готовність, безпечна взаємодія, значуще спілкування, факторний аналіз, несанкціонований вплив.

В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения студентов к обучению, деньгам, миру, жизни и способность попадания под несанкционированное влияние. Выделены факторы психологической опасности для молодежи во взаимодействии в кругу значимого общения для дальнейшего их учета в практике подготовки молодежи к семейной жизни.

Ключевые слова: психологическая готовность, безопасное взаимодействие, значимое общение, факторный анализ, несанкционированное влияние.

Ravlyuk G.I. PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SAFE INTERACTION AMONG MEANINGFUL COMMUNICATION

The article presents the results of empirical research of the relationship of students to learn, money, world, life, and the ability to penetrate the unauthorized influence. The factors of psychological danger for young people in cooperation among a meaningful dialogue to further their accounting practice in preparing young people for family life.

Key words: psychological readiness, secure interaction, meaningful communication, factor analysis, unauthorized influence.

Постановка проблеми. У сучасних суспільних умовах зростають потужність і щільність потоку міжособистісної взаємодії на тлі того, що знецінюється роль традиційних культурних запобіжників її безпеки. Спостерігається також тенденція до збільшення кількості бажаючих використати довіру в міжособистісній взаємодії для своєї користі за допомогою міжособистісних маніпуляцій. Для успішної соціалізації сьогодні надзвичайно актуальною є здатність особистості усвідомлювати свої межі та вчасно їх захищати. Стратегія ізоляції – перше, що спадає на думку батькам і вчителям, – не може бути ефективною в сучасних умовах. Сьогодні необхідно шукати способи формування психологічної готовності молоді до безпечної міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині в науковій літературі велика увага приділяється питанням психологічної безпеки, що відображено в роботах О. Ліщинської, Л. Найдьонові, О. Петрунко та інших учених. Аналізу психологічної готовності до різних видів діяльності присвятили свої праці К. Платонов, П. Горностаї, М. Дьяченко, Л. Кандилович та інші автори. Узагальнивши ідеї й висновки, що містяться в роботах названих науковців,

можна стверджувати, що на становлення психологічної готовності до професійної діяльності впливають усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, психологічної значущості членства в ній, відчуття своєї професійної компетентності, самостійності та самоефективності. Однак безпека міжособистісної взаємодії в професійній спільноті поки що перебуває поза інтересами дослідників [2; 3; 7].

Постановка завдання. Мета статті – презентувати результати психосемантичного дослідження, спрямованого на вивчення специфіки й оцінку рівня психологічної готовності студентської молоді до безпечної міжособистісної взаємодії в колі значущого спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, поняття «готовність» уперше з'явилося в експериментальній психології в роботах Б. Ананьєва та Д. Узнадзе, а потім було перенесене у сферу педагогічних і соціально-психологічних досліджень. У науковій літературі наголошується, що готовність, на відміну від установки, характеризується активною природою та припускає розвиток суб'єкта діяльності [1; 9].

К. Платонов, відповідно до висунутої ним концепції особистості, у структурі готовно-

сті, крім моральної готовності, виділяє також психологічну й професійну. Це поняття він розглядає як особливий психічний стан, що забезпечує високу дієздатність, або як «психічний стан, що посідає проміжне місце між психічними процесами та властивостями особистості, утворюючи функціональний рівень, на тлі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності <...> діяльності» [7].

Як вважають М. Дьяченко та Л. Кандибовіч, готовність – це налаштування людини на певну поведінку, установка на активні дії, пристосування особистості до успішних дій у конкретний момент, обумовлені мотивами й психічними особливостями особистості. Науковці виділяють завчасну, загальну, або тривалу, готовність та тимчасову, ситуативну (стан готовності). Перша являє собою раніше придбані установки, знання, навички, уміння, мотиви діяльності. На її основі виникає стан готовності до виконання тих чи інших поточних завдань діяльності. Ситуативна готовність – це динамічний цілісний стан особистості, внутрішня налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні й доцільні дії в конкретний момент [3].

П. Горностай подає таке визначення психологічної готовності особистості до професійної діяльності: «цілеспрямоване вираження особистості, що містить систему професійних знань, навичок, умінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, установок і станів особистості, яке дає змогу успішно долучатись до професійної діяльності та здійснювати її оптимальним для цієї діяльності й цієї особистості чином» [2, с. 12].

На переконання Б. Паригіна, на шляху пошуків виходу з кризи, тобто на шляху зміни, одна з ключових ролей належить феномену психологічної готовності. Учений зазначає: «У ситуації замкнутого кола, коли об'єктивні й соціально-психологічні чинники лише взаємно зумовлюють один одного, здатність до його розриву може бути реалізована лише самою людиною. Ця здатність перебуває в прямій залежності від рівня психологічної готовності людей до цього» [6, с. 12].

М. Фаерман у процесі вивчення готовності до змін дійшов висновку, що психологічна готовність є складним комплексним конструктом, який виникає на певному етапі психологічного процесу змін. З позиції інтегративного процесу готовність до змін – це категорія суб'єктивної психологічної реальності, що являє собою активацію ресурсної, мотиваційної, енергетичної сфер психіки, є безпосереднім механізмом поведінкових патернів або продуктом вольових

зусиль. Учений стверджує, що готовність до змін є, з одного боку, наслідком чи результатом орієнтовного пошукового вольового акту, а з іншого – поштовхом або причиною усвідомлення й поведінки, що веде до ефективних змін у суб'єктивній та об'єктивній реальності особистості, тобто до звершень, здобутків, нововведень, розвитку, свободи, збагачення. Саме несформована психологічна готовність (її відсутність) робить вольову пошукову поведінку неефективною, викликає внутрішній опір змінам, видає неправильні, помилкові стратегії. Натомість сформована або активна психологічна готовність до змін розширює спектр рішень і шляхів досягнення, збагачує мотиваційну сферу [10].

Безпеку особистості й безпеку міжособистісної взаємодії неможливо розглядати без характеристик середовища, а також інформаційного простору. Надзвичайно важливою є роль ціннісних орієнтацій, які безпосередньо впливають на процес розвитку психологічної безпеки людини та є одними зі значущих психологічних характеристик зрілої особистості. Підтвердженням цієї тези є дослідження Б. Ананьєва, який розглядає цінності та ціннісні утворення як базальні, «первинні» властивості особистості, що визначають мотиви поведінки, формують схильності й характер. Ціннісні орієнтації, будучи одними із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної діяльності та в цій якості визначають мотивацію, справляючи істотний вплив на всі сторони її життєдіяльності. У кожній людини існує своя система цінностей, що має взаємозалежну ієрархічну структуру, яка може змінюватись із віком, обставинами, особливостями професії тощо. Таким чином, психологічна безпека не може бути величиною абсолютною й постійною, відбувається зміна її рівня. Ціннісні орієнтації забезпечують стійкість особистості, визначеність і послідовність поведінки, постійність взаємин людини із соціальним світом, іншими людьми, а отже, значною мірою обумовлюють її психологічну безпеку [1].

Ціннісні орієнтації включають не лише оцінні думки людини щодо об'єктів, а й певний спосіб орієнтування, на основі якого формуються критерії ціннісного вибору. Вони утворюють систему внутрішніх переваг, для якої властива актуалізація об'єкта ціннісного вибору ситуації, коли ціннісні утворення виступатимуть спонукачем психологічної діяльності. Такий підхід дає змогу розглядати взаємодію ціннісно-потребової сфери особи та процес формування її психологічної безпеки. Зокрема, рівень



розвитку невідповідності умов діяльності й характеристик професійного середовища цінностям суб'єкта визначають особливості формування його психологічної безпеки, тобто ці протиріччя також будуть складниками психологічної безпеки людини.

І. Приходько, обґрунтовуючи небезпеки й загрози психологічній безпеці особистості, наполягає на наявності регулятивної функції ціннісних орієнтацій людини в процесі формування її безпеки. Узагальнені стійкі уявлення людини про те, що відповідає її потребам, інтересам, намірам, цілям, планам, визначають також шляхи (способи) формування психологічно безпечного існування: суб'єкт прагнучим здійснювати діяльність у тій сфері та в тому обсязі, наскільки це збереже його внутрішній спокій, дасть йому змогу розширити можливості, забезпечить необхідний для нього рівень особистісного розвитку [8, с. 47].

О. Чуйко в процесі дослідження психологічної безпеки в умовах конкурентної взаємодії студентської молоді дійшла висновку, що відчуття психологічної безпеки опитуваних у конкурентній взаємодії пов'язується із суб'єктивною оцінкою конкуренції. Науковець пише: «Як з'ясувалося, більшість студентів суб'єктивно розглядають конкуренцію як боротьбу, і це для них є прийнятним. І хоча самі заявляють про морально-психологічні основи конкурентної взаємодії, в оточуючому соціальному середовищі вбачають домінування деструктивних принципів, які порушують відчуття психологічної безпеки, підтвердженням чого є переважаючі негативні емоції під час конкуренції, усвідомлення не лише здобутків, а й утрат. Тому варто зосередити увагу на розширенні уявлень студентів про конкуренцію як особистісний і професійний розвиток, коли основним способом взаємодії є самовдосконалення й повага до іншого, а не боротьба та маніпуляція» [11, с. 176].

Для того щоб з'ясувати рівень готовності студентської молоді до безпечної міжособистісної взаємодії в колі значущого спілкування, ми провели психосемантичне дослідження.

Високі показники за шкалою здатності потрапляння під несанкціонований вплив розцінювались нами як неготовність студентів до безпечної міжособистісної взаємодії.

Дослідження проводилось у березні 2015 р. на всіх факультетах та в усіх інститутах Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника шляхом структурованого глибинного інтерв'ю. Спеціально розрахована структура вибірки та

її обсяг (180 респондентів з усіх факультетів та інститутів університету, розділені за ознаками статі й віку) є репрезентативною та дає змогу говорити про соціальні настановлення студентів усього університету.

Підбір тверджень до опитувальника (n=60) здійснювався згідно з основною метою нашого дослідження: визначенням факторної структури масової свідомості студентської молоді в їх ставленні до навчання, грошей, світу, життя та здатності потрапляти під несанкціонований вплив.

Було використано опитувальник, розроблений О. Ліщинською для визначення адиктивного потенціалу особистості (здатність до потрапляння під небажаний вплив), окремі індикатори тесту-опитувальника особистісної зрілості Ю. Гільбуха та анкету «Сповідь сумного студента» [4].

Отримані результати проаналізовано за допомогою факторного аналізу. Основою для використання факторного аналізу став загалом нормальний розподіл результатів тестових вимірювань випробуваних. Припущення про нормальний розподіл було перевірено за допомогою статистичного критерію сферичності Барлетта з математичного статистичного пакета SPSS 14 [5, с. 294].

Факторна структура психологічної готовності студентської молоді до безпечної міжособистісної взаємодії обумовлюється тим, що факторний аналіз визначив шість факторів, сумарна дисперсія яких вичерпує 52%.

Двополюсний фактор 1 визначено нами як «юнацький максималізм»: «Я маю право сказати: «Я тебе не розумію»; «Я маю право помилятися і відповідати за свої помилки»; «Я маю право прийняти нелогічні рішення»; «Я маю право сказати: «Мене це не цікавить»; «Я маю право сказати: «Я не знаю»; «Бажано, щоб я дотримувався логіки, раціональності й обґрунтованості щодо всього, що я роблю»; «Я маю право змінити свою думку»; «Бажано, щоб я міг відповісти на будь-яке питання»; «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу мати можливість порівняно спокійного життя».

Демонстративна декларація принципів асертивної поведінки привертає увагу молоді: «Я тебе не розумію»; «Я маю право помилятися і відповідати за свої помилки»; «Я маю право прийняти нелогічні рішення»; «Я маю право сказати: «Мене це не цікавить»; «Я маю право сказати: «Я не знаю». Нині така поведінка в моді. Однак до цього фактора потрапили також індикатори, що є маркерами здатності потрапляння під несанкціонований вплив: «Бажано, щоб я

дотримувався логіки, раціональності й обґрунтованості щодо всього, що я роблю»; «Бажано, щоб я міг відповісти на будь-яке питання». Це свідчить про те, що асертивність нашої молоді є більше уявною, ніж реально існуючою характеристикою. На негативному полюсі цього фактора перебуває твердження, що є індикатором загального ставлення до життя: «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу мати можливість порівняно спокійного життя». Молодь відкидає цінність спокійного життя, що є однією з вікових характеристик цієї категорії осіб. Люди поки що слабо усвідомлюють свої якості соціально-психологічної компетентності, тому наполягають на максимальних показниках своєї незалежності, логіки, ерудиції, мобільності. Чи свідчить цей фактор про готовність до безпечної міжособистісної взаємодії? Напевно, ні. Однак цей фактор свідчить про стан самосвідомості, нормальної для молоді.

Двополюсний фактор 2 визначено нами як «інфантильну залежність»: «Я маю бути уважним і чутливим до потреб оточуючих, можна сказати, що я повинен «читати їх думки»; «Я відповідаю за свою поведінку перед іншими людьми, бажано, щоб я звітував перед ними й пояснював все, що я роблю, вибачався перед ними за свої вчинки»; «Я маю право не вибачатись і не пояснювати свою поведінку»; «Я практикую вислови: «Я зробив помилку», «мені шкода», «я не мав рації» та «я навчився на цій помилці»; «Я повинен уважно й емоційно ставитись до всього, що відбувається у світі, інакше я ризикую виглядати нелюдям та байдужим»; «Світ являє собою цікаву панораму, я прагну використовувати свої сили для його вдосконалення».

Цей фактор містить індикатори потрапляння під маніпулятивний несанкціонований вплив: «Я маю бути уважним і чутливим до потреб оточуючих, можна сказати, що я повинен «читати їх думки»; «Я відповідаю за свою поведінку перед іншими людьми, бажано, щоб я звітував перед ними й пояснював все, що я роблю, вибачався перед ними за свої вчинки»; «Я повинен уважно й емоційно ставитись до всього, що відбувається у світі, інакше я ризикую виглядати нелюдям та байдужим». Ці твердження об'єднуються змістом покори, нехтування своїми потребами й цінностями заради інших. Людина приймає вимогу ставитись настільки уважно до проблем оточуючих, щоб ніби читати їх думки, готова звітувати про свою поведінку, звітувати й вибачатись за свої вчинки, інакше ризикує виглядати «нелюдям і байдужим». За цією позицією

проглядається наше традиційно українське виховання: вимоги бути чемною дівчинкою та слухняним хлопчиком, вимоги беззастережної покори щодо батьків і старших за віком. Про доречність таких виховних стратегій можна дискутувати. Однак, згідно з критерієм оцінки безпечної міжособистісної взаємодії, мусимо констатувати, що такі настановлення роблять людину відкритою й незахищеною перед будь-яким прохідним світом, який надумає паразитувати за її рахунок також у шлюбі.

Індикатор «Я практикую вислови: «Я зробив помилку», «мені шкода», «я не мав рації» та «я навчився на цій помилці» передбачає готовність людини відступити, зробити крок назад в умовах швидкого й неправильного рішення. Однак у цьому факторі він звучить як готовність апіорі звітувати та вибачатись.

На негативному полюсі цього фактора індикатор «Я маю право не вибачатись і не пояснювати свою поведінку» звучить як «Я не маю право не вибачатись», що підтверджує настановлення на інфантильну залежність.

З огляду на вказане не дивує відсутність прагнення використовувати свої сили для вдосконалення світу, хоча він являє собою цікаву панораму. Отже, можна констатувати, що самосвідомість сучасних студентів містить настановлення на інфантильну залежність, що ускладнює перспективи безпечної міжособистісної взаємодії.

Двополюсний фактор 3 визначено нами як «проблеми покори та влади в процесі навчання»: «Мене хвилюють нескінченні академічні заборгованості»; «Мені здається, що я втратив контроль над своїм навчанням»; «Я не можу порозумітись із викладачами»; «Законна влада заслуговує на пошану та іноді нашу слухняність, проте незаконну владу завжди потрібно відкидати, не коритись і викривати».

До фактора увійшли такі твердження з анкети «Сповідь сумного студента»: «Мене хвилюють нескінченні академічні заборгованості»; «Мені здається, що я втратив контроль над своїм навчанням»; «Я не можу порозумітись із викладачами». Оскільки навчання через взаємодію з викладачами є провідною діяльністю для студента, анкету було включено до індикаторів опитування, щоб з'ясувати особливості безпечної міжособистісної взаємодії в значущому спілкуванні. Очевидно, що студенти почуваються дискорформно у взаємодії з викладачами.

На негативному полюсі цього фактора виявився індикатор «Законна влада заслуговує на пошану та іноді нашу слухняність, проте незаконну владу завжди потрібно



відкидати, не коритись і викривати», що є вираженням квінтесенції ставлення до влади в демократичному суспільстві: поважай законну владу, а більше нікому не корися. У нашому випадку цей індикатор перебуває на негативному полюсі. Це означає, що в студентській молоді не сформоване чітке усвідомлення, що є владою, а що нею не є. Такий стан справ є ознакою посттоталітарної масової свідомості. Однак сучасні студенти народжені в незалежній Україні. Отже, готовність коритись незаконній владі ретранслюється в процесах навчання й виховання. Сучасний студент, як і його батьки, не усвідомлює, що, незважаючи на все інше, він є клієнтом у вищому навчальному закладі, а викладач, попри його вчительську роль, лише надає освітню послугу. Більшість викладачів також не усвідомлюють межі своїх вимог до студента та часто поводять себе зі студентом як із васалом чи наймитом. Людина, яка є чутливою до порушення своїх прав, у нашій патріархальній культурі сприймається як вар'ят. Кращою стратегією в умовах конфлікту через приниження почуття власної гідності вважається мовчання. Умови навчання в сучасному вищому навчальному закладі не сприяють формуванню готовності молоді до безпечної міжособистісної взаємодії.

Двополюсний фактор 4 визначено нами як «інфантильний гедонізм»: «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу вести забезпечений, безтурботний спосіб життя»; «Хочу грошей, щоб жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато гарного й модного одягу тощо»; «Я живу лише раз, тому маю намір насолоджуватись життям, а не мріяти про благо всього людства»; «Я іноді вдаюся до незвичної поведінки, порушую свій звичайний рольовий та особистісний образи, вчусь адекватно реагувати на відмову, прагну проявляти й бачити себе по-різному»; «Хочу грошей, щоб мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для ігрових автоматів тощо»; «Якщо дана мною обіцянка стримує свободу моїх дій, і я страждаю від розладу із самим собою, то я готовий перенести збитки і в грошах, і в часі, і в зусиллях, і в самоповазі, проте змінити ситуацію».

До четвертого фактора увійшли твердження з тесту-опитувальника особистісної зрілості Ю. Гільбуха: «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу вести забезпечений, безтурботний спосіб життя»; «Хочу грошей, щоб жити, ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато гарного й модного одягу тощо»; «Я живу лише раз,

тому маю намір насолоджуватись життям, а не мріяти про благо всього людства»; «Хочу грошей, щоб мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для ігрових автоматів тощо». Що при цьому можна додати? Панівна в суспільстві філософія споживачтва поступово займає місце у світогляді й самосвідомості сучасної молоді.

На негативному полюсі цього фактора виявились твердження «Я іноді вдаюся до незвичної поведінки, порушую свій звичайний рольовий та особистісний образи, вчусь адекватно реагувати на відмову, прагну проявляти й бачити себе по-різному»; «Якщо дана мною обіцянка стримує свободу моїх дій, і я страждаю від розладу із самим собою, то я готовий перенести збитки і в грошах, і в часі, і в зусиллях, і в самоповазі, проте змінити ситуацію». Розташування цих тверджень на негативному полюсі свідчить про те, що трактувати їх ми маємо з протилежним значенням. Мова йде про відсутність бажання вчитись адекватно реагувати на відмову та готовності перенести збитки в грошах, часі, зусиллях і самоповазі, щоб припинити страждання від розладу із самим собою.

Колишнє, тобто класичне, суспільство спиралось на традицію, у якій усім забезпечувалось певне місце, сприймане як легітимне й виправдане. Пов'язана зі світовими релігіями цивілізаційна ідентичність у просторі й часі забезпечувала реальну єдність великого суспільства та спадкоємність поколінь. Цінності добра, чесності, істини, відданості, солідарності співпричетності виявляються непотрібними й шкідливими з погляду психології успіху та психології споживання. Гедоністичні настановлення не сприяють формуванню готовності молоді до безпечної міжособистісної взаємодії, оскільки жадібність і гіпертрофована залежність від матеріальних благ роблять людину легкою здобиччю для шахраїв різного ґатунку.

Фактор 5 визначено нами як «гроші як захист від загроз світу»: «Хочу грошей, щоб у мене була можливість робити те, що побажаю»; «Хочу грошей, щоб застрахувати своє життя»; «Я є частиною світу, гарний він чи поганий, тому приймаю його таким, яким він є»; «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу мати можливість отримати засоби для свого розвитку»; «Для мене життя чого-небудь варте лише тією мірою, якою я можу цілком реалізувати свій творчий потенціал».

Основною умовою реалізації своїх потенціалів студенти бачать наявність грошей. Ця думка домінує нині в суспільстві, тому й студентська молодь поділяє її.

Висновки. Таким чином, здатність молоді до опору несанкціонованому психологічному впливу виявилась не на високому рівні. У результаті дослідження з'ясовано необхідність формування психологічної готовності студентської молоді до безпечної взаємодії в колі значущого спілкування. Збільшення соціального й інформаційного впливів, темпів і напруження життя в сучасних умовах вимагають більш якісної, адекватної підготовки людини до здійснення особистісної самореалізації, найважливішою рисою якої є чутливість до моральних чинників. До них належать якість сімейного виховання, освіта, індивідуальна фахова психологічна підтримка, а також удосконалення законодавчої бази у сфері прав людини. Недоліки в опрацюванні будь-якої із цих сфер відразу виступають слабким місцем у системі адаптаційних механізмів та стають об'єктом зловживання чи експлуатації з боку паразитично налаштованих суб'єктів впливу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці соціально-психологічних технологій підготовки молоді до безпечної взаємодії в колі значущого спілкування. Особливо важливо навчити молодь розпізнавати недоброчесні наміри з боку претендентів на шлюб.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Ананьев ; под ред. А. Бодалева, Б. Ломова. – М., 1980– . – Т. 1. – 1980. – 230 с.
2. Горноста́й П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / П. Горноста́й. – К., 1988. – 13 с.
3. Дьяченко Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / Л. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
4. Ліщинська О. Формування соціальної компетентності та інформаційної стійкості у молоді / О. Ліщинська // Психолог. – 2009. – № 25–27. – С. 42–54.
5. Наследов А. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : [учеб. пособие] / А. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
6. Парыгин Б. Психологическая готовность к территориальному самоуправлению: проблемы и перспективы / Б. Парыгин. – СПб., 1991. – 190 с.
7. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
8. Приходько І. Обґрунтування небезпек і загроз психологічній безпеці особистості / І. Приходько // Науковий вісник Львівського університету внутрішніх справ. Серія «Психологія». – 2009. – № 1. – С. 37–48.
9. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 236 с.
10. Фаерман М. Комплексный социально-психологический подход к предупреждению сопротивления нововведениям персонала (на примере организации малого и среднего бизнеса) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М. Фаерман. – Ярославль, 2007. – 24 с.
11. Чуйко О. Психологічна безпека в умовах конкурентної взаємодії студентської молоді / О. Чуйко // Філософія, соціологія, психологія : збірник наукових праць. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника. – 2015. – № 19. – Ч. 1. – С. 171–177.



УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ МЕТОДАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВУЛИЧНОЇ РОБОТИ

Тарасенко Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради

Кріпак Н.М., студентка
факультету педагогічної освіти
Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради

У статті розглянуто теоретичні засади формування гендерної культури дітей і молоді; розкрито зміст понять «гендерна культура» та «соціальна вулична робота»; представлено структурні компоненти формування гендерної культури дітей і молоді; обґрунтовано доцільність використання методів соціальної вуличної роботи (ігротеки, дискотеки, вуличний театр тощо) у процесі формування гендерної культури дітей і молоді.

Ключові слова: гендерна культура, соціальна вулична робота, методи соціальної вуличної роботи, соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю.

В статье рассмотрены теоретические основы формирования гендерной культуры детей и молодежи, раскрыто содержание понятий «гендерная культура» и «социальная уличная работа»; представлены структурные компоненты формирования гендерной культуры детей и молодежи; обоснована целесообразность использования методов социальной уличной работы (игротеки, дискотеки, уличного театра и т. д.) в процессе формирования гендерной культуры детей и молодежи.

Ключевые слова: гендерная культура, социальная уличная работа, методы социальной уличной работы, социально-педагогическая работа с детьми и молодежью.

Tarasenko N.V., Kripak N.M. THE FORMATION OF GENDER CULTURE OF CHILDREN AND YOUNG BY THE METHODS OF SOCIAL STREET WORK

In the article the theoretical base of the formation of gender culture of children and youth is examined; the content of the concepts «gender culture» and «social street work» is revealed; structural components of the formation of gender culture of children and young are represented; the expediency of using methods of social street work (games and discos, street theater, etc.) in the formation of gender culture of children and youth is justified.

Key words: gender culture, social street work, methods of street work, social and educational work with children and young.

Постановка проблеми. Розвиток української держави характеризується процесами демократизації та зміцненням міжкультурних зв'язків з європейськими країнами. Це стосується всіх сфер дошкільної, середньої та вищої освіти, соціального виховання, профорієнтаційної роботи та, зокрема, процесу гендерної просвіти особистості.

Упровадження європейських стандартів щодо рівності прав чоловіків і жінок підкріплене низкою вітчизняних нормативно-законодавчих актів, серед яких Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок і Факультативний протокол до неї, Декларація та Платформа дій Пекінської конференції ООН, Цілі розвитку тисячоліття ООН, Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок

і чоловіків на період до 2016 року» (розділ VIII) від 26 вересня 2013 року № 717, «Міжнародна Декларація про рівноправність жінок та чоловіків», прийнята Комітетом Міністрів 16 листопада 1988 року, Закон України «Про попередження насильства в сім'ї», «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» та ін.

Затверджені нормативно-правові акти розширюють можливості вибору для чоловіків і жінок поведінкових паттернів, соціальних ролей, сфери професійної діяльності тощо, однак водночас цілком зрозумілою є потреба в збереженні традиційних суспільних норм статево-рольової поведінки, визначених національним менталітетом.

Окреслені протиріччя створили передумови для появи в молодого покоління розбіжностей у виборі егалітарних чи традиційних цінностей і обумовили необхідність пошуку ефективних, інноваційних методів соціально-педагогічної діяльності з фор-

мування гендерної культури дітей і молоді, одними з яких є методи вуличної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні аспекти проблеми формування гендерної культури особистості висвітлювали у своїх наукових розвідках вчені С. Вихор, Т. Говорун, І. Зверева, Я. Кічук, В. Кравець, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Л. Смоляр, О. Цокур та ін.

Зокрема, питання впровадження активних та інтерактивних методів формування гендерної культури дітей і молоді (серед яких диспут, рольові ігри, мозковий штурм, метод вільних асоціацій і евристичних завдань тощо) досліджували В. Авгеєва, Т. Булавина, Л. Бут, О. Васильченко, Н. Грицьк, А. Дорохіна, О. Кікінежді, О. Кісь, Н. Кутова, К. Левченко, Л. Малес, О. Сулова, М. Скорик, Н. Шинкарьова; застосування засобів етнопедагогіки в контексті формування гендерної культури докладно розглянуто в працях С. Вихор; пошук шляхів вирішення проблеми інтеграції гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін студентської молоді наведений у наукових роботах П. Терзі.

Вважаємо, що нині теоретичну та практичну значущість для розв'язання проблеми формування гендерної культури особистості мають фундаментальні наукові розробки щодо соціальної вуличної роботи, які частково репрезентовано в працях зарубіжних (М. Арсьяга, В. Гонзалез, С. Деккер, М. Мікконен, Дж. Фунд, Е. Хаас, В. Хаас та ін.) та вітчизняних (А. Капська, Р. Вайнола, Л. Тюптя, О. Безпалько, І. Мигович, Л. Рень, Л. Завацька) учених.

З огляду на сказане вище **мета** нашої статті – теоретично обґрунтувати застосування методів вуличної роботи в процесі формування гендерної культури дітей і молоді.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи поняття «гендерна культура», автори-дослідники вказують на тісний зв'язок цього явища з ідеєю гендерної рівності, тобто виключенням будь-яких форм дискримінації за статевою ознакою (О. Вороніна, Т. Голованова, С. Гришак, Т. Мельник), та гендерною ідентичністю як осмисленням своєї належності до певної статі (Т. Говорун, Г. Лактіонова, І. Кльоціна, В. Кравець, М. Кіммель, М. Палуді).

О. Васильченко зазначає, що «гендерна культура – це частина загальної культури, що представлена у вигляді цінностей, знань, норм поведінки, які пов'язані з гендерними уявленнями особистості щодо ролі чоловіка та жінки в будь-яких сферах життєдіяльності людини» [3, с. 53].

А. Дорохіна розуміє під гендерною культурою уявлення про життєве призначення

чоловіка та жінки, властиві їм позитивні якості, прояви фізіологічних, психологічних особливостей чоловіка та жінки [4]. Автор констатує, що гендерна культура являє собою сформованість таких соціально-психологічних особливостей людини, що мають бути притаманні їй відповідно до біологічної статі за вимогами конкретного суспільства, до якого належить ця людина, і які забезпечують налагодження стосунків між чоловіком і жінкою. На думку Н. Шинкарьової, гендерна культура виступає як «складова особистості, заснована на сукупності динамічних уявлень про чоловіків і жінок, їх соціальні ролі, стереотипи, ставлення до протилежної статі» [10].

Тобто гендерна культура особистості визначається трансформаційними процесами в її соціальному середовищі, виступає не лише продуктом діяльності суспільства, а й характеризує розвиток окремої людини, є компонентом структури особистості та визначає соціальний портрет чоловіка та жінки, притаманний цьому суспільству, виступає як частина соціальної культури, досвід суспільства в процесі свого розвитку, який зумовив сучасні норми поведінки чоловіка і жінки; як рівень засвоєння гендерних знань, цінностей і норм поведінки, особливості яких залежать від форми домінуючих у суспільстві цінностей – патріархальних або егалітарних.

Дослідження змісту поняття «гендерна культура» дозволило нам виокремити наступні його визначення.

Гендерна культура – це:

- частина загальної культури та культурного досвіду суспільства;
- рівень засвоєння гендерних знань, цінностей і норм поведінки;
- компонент структури особистості, який формує соціальний портрет чоловіка або жінки;
- сума соціально-психологічних особливостей, яка забезпечує гармонійні стосунки з протилежною статтю.

Отже, гендерна культура дітей і молоді – це кінцевий результат засвоєння молодим поколінням гендерних знань, цінностей і норм поведінки, визначених рівнем розвитку суспільства; це складова особистості, яка визначає соціально-психологічний портрет хлопчика або дівчинки, юнака або дівчини та регулює стосунки між ними.

Суть процесу формування гендерної культури дітей і молоді, на думку О. Васильченко, полягає у творенні, функціонуванні, передачі її основних компонентів [3, с. 55]. І. Лисова виділяє когнітивний, операціональний і особистісно-творчий компоненти гендерної культури. Ю. Бичи-



хіним докладно опрацьовано аксіологічний компонент. У наукових дослідженнях Л. Мандрик висвітлено мотиваційну складову гендерної культури. О. Васильченко приділяє особливу увагу наявності рефлексивного компоненту. На думку Т. Дороніної, П. Терзі, О. Цокур, Н. Шинкарьової та ін., формування гендерної культури можливо за системи таких її компонентів, як гендерні знання, гендерні цінності, гендерні норми поведінки.

На основі аналізу зазначених наукових досліджень ми виокремлюємо такі структурні компоненти формування гендерної культури дітей і молоді:

- ціннісно-мотиваційний (особистісне ставлення до проблеми дискримінації за статевою ознакою, відсутність упереджень у сприйнятті інших);
- когнітивний (знання гендерної теорії, міжнародних і вітчизняних документів щодо впровадження ідеї гендерної рівності в суспільство);
- поведінковий (уміння використовувати гендерні знання в усіх сферах життєдіяльності, здатність розуміти гендерну ідентичність іншої людини).

На нашу думку, до інноваційних методів формування усіх зазначених структурних компонентів гендерної культури дітей і молоді належить соціальна вулична робота.

Уперше соціальна вулична робота була заснована як метод соціально-педагогічної роботи понад 150 років тому, започаткована церквою й окремими благодійними групами. Зараз у нормативно-правових документах і фахових виданнях поняття «соціальна вулична робота» може синонімічно замінюватись термінами «стрітворк», «мобільна соціальна робота», «аутріч-робота» тощо. Зміст вуличної роботи полягає зазвичай у діяльності, направленій на контакт з клієнтом і надання соціальних послуг на зручній для нього території [9, с. 151].

За визначенням А. Капської, О. Безпалько та Р. Вайноли, соціальна вулична робота – це такий метод роботи, що ґрунтується на покращенні здоров'я дітей і молоді шляхом привнесення того, чого вони позбавлені; спонукання дітей і підлітків до встановлення відносин з людиною чи групою, що піклується про них та може допомогти їм в організації дозвілля; допомога «дітям вулиці» в реалізації їх прав, можливостей, здібностей [1, с. 123].

У посібнику з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми [7] авторами наводиться визначення, що соціальна вулична робота –

це спосіб установаження і підтримки контакту між спеціалістами та цільовою групою, потенційно зацікавленою в послугах, що надаються.

Тобто соціальна вулична робота традиційно розуміється як напрям роботи з «дітьми вулиці». Однак слід звернути увагу, що до категорії «діти вулиці», на яку спрямована соціальна вулична робота, входять не лише особи бездоглядні та безпритульні, а також діти, які тривалий час знаходяться на вулиці та втратили зв'язки з родичами, школою і суспільством в цілому; діти, що проживають вдома з батьками чи іншими родичами, але більшу частину свого часу проводять на вулиці та не відвідують школу чи інші навчальні заклади; діти, що проживають вдома з батьками чи іншими родичами, більш чи менш регулярно відвідують школу, але мають проблеми як у навчанні, так і з поведінкою; діти, що раптово залишились без батьківського піклування з різних причин, у тому числі біологічні сироти. Тобто категорія «діти вулиці», яка нині стала однією з тих, на яку направлена стратегія соціальної вуличної роботи, не обмежується лише бездоглядними та безпритульними, а включає широке коло клієнтів, які потребують допомоги.

У межах нашого дослідження в якості об'єкта соціальної вуличної роботи з формування гендерної культури дітей і молоді виступає широка аудиторія осіб, що значний час (майже увесь свій вільний час) перебуває в умовах вулиці без постійного нагляду дорослих і визначеного педагогічно спрямованого заняття, а тому становлять вразливу соціальну групу щодо формування гендерних стереотипів, упереджень, негативних форм поведінки в системі гендерних стосунків тощо.

На нашу думку, формування гендерної культури дітей і молоді стане можливим за умови використання таких методів вуличної роботи, як ігротека, дискотека, вуличний театр, консультування тощо. Розглянемо їх суть і перспективи використання в процесі формування гендерної культури дітей і молоді:

- ігротека – це комплекс ігор, спрямованих на організацію змістовного, пізнавального дозвілля, яке має на меті розвиток особистісних якостей дітей і молоді; формування загальнолюдських морально-вольових якостей (сміливість, чуйність, доброта, рішучість та ін.), властивих представникам обох статей; проведення рухливих і спортивних ігор з фізичного розвитку юнаків і дівчат (ігри-естафети, спартакіади, футбол, баскетбол, теніс тощо);

– дискотека – це розважальний, танцювальний захід, спосіб організації рухливого дозвілля, який забезпечує розвиток емоційної сфери особистості, установлення комунікативних зв'язків, формування культури спілкування з протилежною статтю;

– вуличний театр – це особлива форма сценічних дій, яка розвиває емоційно-чуттєву сферу глядачів і акторів; завдяки своїй наочності здатна реалізувати просвітницьку та профілактичну діяльність; дозволяє прищеплювати гендерні знання та цінності, формувати моделі відповідної поведінки. Окремим видом вуличного театру може виступати інтерактивний театр, під час якого глядачі є активними учасниками драматизації та через імпровізацію визначають фінал вистави;

– консультування – це надання спеціалістом соціально-педагогічної сфери дітям та молоді інформації про державні механізми забезпечення рівності прав жінок і чоловіків, попередження гендерної дискримінації, гендерного насильства, про телефонні лінії, консультативні пункти та окремі центри, до яких можна звернутись за допомогою з цих питань;

– соціальна акція – це метод вуличної роботи, направлений на популяризацію гендерних цінностей через організовані флешмоби, ярмарки й інші масові заходи, які дозволять великій кількості людей упродовж певного терміну висловити або виявити своє ставлення до проблеми, надати підтримку, особисто взяти участь у її вирішенні;

– соціальна реклама – це створення та демонстрація продуктів засобами масової інформації для розповсюдження інформації про гендерну теорію, соціальні інститути, що захищають права жінок і чоловіків, нормативно-законодавчі акти, на які вони спираються, наслідки сучасних суспільних подій для молодого покоління, юнаків і дівчат, місця, у які можна звернутися з приводу гендерної дискримінації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, докладний аналіз наукових пошуків з теми дослідження дає змогу зробити висновок, що суть формування гендерної культури дітей і молоді методами соціальної вуличної роботи полягає в прищепленні гендерних знань, цінностей і норм поведінки через проведення інформаційно-консультаційних кампаній, використання соціальної реклами з гендерної тематики, правової основи гендерної рівності, навчання в ході гри, театральної вистави, дискотеки, соціальної акції гендерної неупередженості та здатності розуміти гендерну ідентичність себе та інших.

Перспективним напрямом нашого дослідження вважаємо наукову розробку системи методів соціальної вуличної роботи з формування гендерної культури дітей і молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Капська. О. Безпалько, Р. Вайнола ; за заг. ред. А. Капської. – К., 2002. – С. 122–127.
2. Вайнола Р. Особливості соціальної вуличної роботи в умовах великого міста / Р. Вайнола // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1 (23). – С. 48–54.
3. Васильченко О. Сутність, структура та зміст гендерної культури студентів університету / О. Васильченко // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 50–58. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2013_1_10.
4. Дорохіна А. Проблеми формування гендерної культури та освіти в сучасному суспільстві / А. Дорохіна // Соціальні науки: досвід і проблеми підготовки фахівців соціальної роботи : матеріали VI Всеросійської науково практичної конференції (11–12 квітня 2006 р.) : зб. мат. конф. / Російський державний професійно-педагогічний університет ; під заг. ред. К. Кузьміна. – Єкатеринбург, 2006. – 279 с. – Вип. 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.teleclinica.ru/206949/>.
5. Железняк О. Технології гендерного виховання як основа набуття професійної компетентності сучасного педагога / О. Железняк // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. : Педагогіка. – 2010. – Т. 136. – Вип. 123. – С. 59–63. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2010_136_123_12.
6. Короткий термінологічний словник із соціальної педагогіки, соціальної роботи / уклад. Л. Лохвицька, І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 114.
7. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми. – К. : Організація «Право на здоров'я» (HealthRightInternational), 2010. – 68 с.
8. Соціальна робота: технічний аспект : [навч. посібник] / за ред. проф. А. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – С. 286–287.
9. Тарасенко Н. Соціальна вулична робота як засіб формування здорового способу життя сучасної молоді / Н. Тарасенко // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2011. – Вип. 36. – С. 151–154. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2011_36_24.
10. Шинкарева Н. Формирование основ гендерной культуры у воспитанников детского дома [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.bs.u.ru/content/news/3087/avtoreferat.doc.



УДК 159.946.4:364-787.24

THE PSYCHOLOGICAL WORK WITH FAMILY RELATIONS WITH A HELP OF PROJECTIVE DRAWING

Tzarkova O.V., candidate of Psychological Science
Associate Professor of Psychology

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

Guz N.V., candidate of Psychological Science
Associate Professor of Psychology

Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University

In the article the features of psychological work with family relationships by means of projective drawings. The attention is focused on possible violations of these functions, which are influenced by changes in social norms, values and personal qualities. Also concluded that essential to forecast the effectiveness of family influences on the development of the child in modern psychological science research becomes social and psychological characteristics of family as a small contact group. It is indicated that this method allows you to understand the feelings thus reinforcing marital relationship. The attention paid to basic functions projective figure. Also concluded that the benefits of projective figure as a method of working with family problems are individual approach to each subject, dialogue in an atmosphere of trust and support, study the dynamic characteristics of the individual, correctional effect.

Key words: *family relationships, projective drawing, family functions, psychological diagnosis, values.*

В статье рассмотрены особенности психологической работы с семейными отношениями средствами проективных рисунков. Акцентируется внимание на возможных нарушениях данных функций, которые происходят под влиянием изменения социальных норм, жизненных ценностей и личностных качеств человека. Также сделан вывод, что существенное значение для прогноза эффективности семейных влияний на развитие личности ребенка в современной психологической науке приобретает исследование социально-психологических особенностей семьи как малой контактной группы. Отмечено, что этот метод позволяет осознавать чувства, укрепляя таким образом семейные отношения. Внимание акцентировано на основных функциях проективного рисунка. Также сделан вывод, что среди преимуществ проективного рисунка как метода работы с семейными проблемами можно выделить индивидуальный подход к каждому субъекту, диалог в атмосфере доверия и поддержки, изучение динамических характеристик личности, коррекционный эффект.

Ключевые слова: *семейные отношения, проективный рисунок, функции семьи, психологическая диагностика, ценности.*

Царькова О.В., Гузь Н.В. ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА ІЗ СІМЕЙНИМИ СТОСУНКАМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТИВНИХ МАЛЮНКІВ

У статті розглянуто особливості психологічної роботи із сімейними стосунками засобами проективних малюнків. Акцентується увага на можливих порушеннях цих функцій, які відбуваються під впливом зміни соціальних норм, життєвих цінностей та особистісних якостей людини. Також зроблено висновок, що суттєве значення для прогнозу ефективності сімейних впливів на розвиток особистості дитини в сучасній психологічній науці набуває дослідження соціально-психологічних особливостей сім'ї як малої контактною групи. Зазначено, що цей метод дає змогу усвідомлювати почуття, укріплюючи таким чином подружні відносини. Увагу акцентовано на основних функціях проективного малюнку. Також зроблено висновок, що серед переваг проективного малюнку як методу роботи із сімейними проблемами можна назвати індивідуальний підхід до кожного суб'єкта, діалог в атмосфері довіри й підтримки, вивчення динамічних характеристик особистості, корекційний ефект.

Ключові слова: *сімейні стосунки, проективний малюнок, функції сім'ї, психологічна діагностика, цінності.*

Formulation of the problem. The family is referred to that amount of phenomena, the interest to which will be always steady and mass. For society the question about the knowledge about this social institute and the ability of directing and leading of it, has the most important meaning just because from its state depends recreation of population, creation and passing spiritual values.

In recent years the numbers of disorders in family systems have increased. You see the social transformation of the latest decade caused impoverishment of overwhelming majority of families, increasing of working and everyday occupation of adult members of family. The increasing of unemployment objectively restricts the financial possibilities of family. As a result of this is the lowering of

standard of living, alarming atmosphere in the house, the increasing of conflicts in relations, heartlessness towards children.

The topicality of this work is caused by that modern family, being inalienable factor of development and socialization of any human, today is in crisis. So, family relations in the latest decades are changing under the influence of numerous inner family, social-demographic and other factors that caused transformation of value orientations and views on marriage and family. Intensification of social-cultural contradictions between traditional and modern directions and stereotypes of marriage-family relations, the change in the system of social roles, general accepted norms causes to rise more often family problems and conflicts.

The analysis of the latest researches and publications. The majority of psychologist and sociologists that investigate family relations underline the importance of incipient period of development of family (E. Antonuk, I. Grebennikov, I. Dementieva, A. Dmytrienko, O. Zuskova, Z. Kratokhvil, D. Kutsar, V. Lovkovych, A. Lidors, M. Matskovskiy, V. Menshutin, R. Navaitis, N. Rimashevskaya, R. Richardson, V. Sysenko, T. Trapeznikova, Yu. Oliinyk, G. Filippova, A. Kharchev, L. Schneider, Ye. Eidermiller, V. Yustitskis). That is why in this period there matrimonial adaptation, formulation of family norms, is happening mastering of role behavior. At the same time in this period become more acute almost all problems of matrimonial life.

Setting objectives. The aim of this work is to highlight and analysis of peculiarities of psychological work with family relations with the help of projective drawing.

The main tasks of this work are:

- 1) to give the definition of the notion "family relations";
- 2) to consider the main functions of family;
- 3) to describe the peculiarities of work with family relations with the help of projective drawing.

The main material research. The psychology of family relations concentrates its attention on investigation of regularities of interpersonal relations in the family, inner family relations (their steadiness, stability) from the point of view of the influence on the development of personality. The knowledge of regularities allows us to conduct practical work with families, to diagnose and help to build family relations [6, p. 15]. The main parameters of interpersonal relations are status-role peculiarities, psychological distance, valency of relations, dynamic, steadiness.

Family is initial small social group, the nearest environment of formation of personality, family influence on the needs, social ac-

tivity and psychological state of human. The importance of the family defines by the desires of each of its members. If human leans on norms, values and thoughts of members of its family then it became like referent (significant) group, with which it corresponds itself as a standard. The family in this case is the source of social directions and value orientation of the subject. To be guided by referent group, the human values itself, its action, way of life and ideals.

The important meaning for the forecast of efficiency of family influence on the development of child's personality in the modern science becomes the investigation of social-psychological peculiarities of families as a small sociable group. From the point of view of social psychology family is a social group (that corresponds to certain norms and values of concrete society), united, formatted in mutual activity, combination of interpersonal relations (spouses between each other, children towards parents, parents towards children and children between each other) that reveals in love, attachment and intimacy of its members.

Family relations are a complex phenomenon, mental reality that includes mythological and modern levels of consciousness, individual and collective, ontogenetical, social-genetic and filogenetic grounds. The notion family relations as a state of belonging of individual to some above individual family wholeness includes subjective time, personal vital activity, national culture and traditions. But developed and accomplished enough gnoseological field doesn't exist because during the development of scientific cognition with fundamental principles of objectivity of informal relations, emotional closeness, love, sympathy lived out from this process in any way, and "the marriage bond" and a family relations in whole as psychological phenomenon did not have accurate definition [7, p. 34].

L. Gozman underlines three persons in emotional relations: emotion, whose subject is another person, attitude on another person and emotional component of interpersonal perception. According to this position, objectification of family relation is possible through analysis as emotional relations of members of family one to another so as the sphere of objective existing process of development of family relations on the different stages of life cycle of family [5, p. 23].

The sphere of vital activity of a family is directly connected with the satisfaction of a certain needs of its members, calls the function of a family.

There are as many family functions as many kinds of needs it satisfies in steady, reiterative form. The discharge by a family of



its functions has a meaning not only for its members but for the society in whole. Let's characterize personal and social meaning of the main functions of family in our society.

Educative function of a family is the satisfaction of individual needs in fatherhood and motherhood, contacts with children, their upbringing, self-realization in children. As regards to society during the realization of educative function family ensures socialization of younger generation, preparation of new members of society.

Economic-everyday function of a family is satisfaction of material needs of members of a family, favours the preservation of their health. During the fulfillment of this function ensures recreation of consumed physical strength during the work.

Emotional function of the family is satisfaction by its members the needs in sympathy, respect, recognition, emotional support, psychological protection.

This function ensures emotional stability of the members of society, is actively favorable for preservation of their mental health.

Function of spiritual (cultural) communication is satisfaction of needs in common spending of free time, mutual spiritual enrichment; plays the main role in spiritual development of the members of society.

Function of initial social control is satisfaction of fulfillment of social norms by the members of a family, especially those who due to various circumstances (age, illness) does not able enough to build this own behavior fully according to the norms of society.

Sexual-erotic function is satisfaction of sexual-erotic needs of the members of a family. From the point of view of society it is important that family during this makes the regulation of sexual-erotic behavior of the members of a family, ensures the biological reproduction of a society [1, p. 110].

Eventually there happen changes in the functions of a family: some are lost, others are changed according to new social conditions. Modern family in our society does not have such functions as augmentation and devolution. Efficiently has changed function of initial social control. The level of tolerance towards breaking norms in the sphere of marriage-family relations (adulterate birth, conjugal infidelity) has increased [3, p. 112].

The analysis of thematic drawing gives us an opportunity to objectivize the childish tendencies of psyche with the help of psycho correction. This bond with the childhood reveals the most in the phenomenon of Oedipus complex and in mechanism of "substitution" unrealized inclinations of childhood in topical situations [8, p. 19]. That is why due to

integral analysis of the complex of drawings we can reveal the logic of unconscious that is always subordinate to childish interest of "I" and in every concrete case is unpredictable.

Theoretical grounds of using of projective drawing are based also on the doctrine of Freud about substitution and dream, because as in drawings so as in dreams there are some symbols of what has happened.

Psychological work with family problems using the method of projective drawing is bluntly differ from other ways of work with family difficulties and has its own peculiarities.

Firstly, projective drawing can be used as individual forms of work with one member of a family, so as in group work, in other words with all members of family.

Secondly, this method of non-verbal therapy that allows to work with feeling that spouses, child from one or other reasons do not realize. Drawing makes the situation of work easier. Help in all cases when there are difficulties with verbal expression of psychological contact [2, p. 39].

Thirdly, the process of imaging itself, translation of personal significant material into the language of lines and colors and pencils has a positive role, favour the understanding of inner world, conflicts, problems, expression the most important in them, creates the positive emotional background of work, favours muscle liberation, forms the activity of behavior.

Forth and the main peculiarity is that the projective drawing is free, communicative kind of common and additional drawing that reflects on the special effectivity of this method, its specific interpretation, where it is considered as the whole complex of drawings so as each separately.

The aim of the work with family problems with the help of the method of projective drawing is:

1) to give social acceptable way out of irritability and other negative feelings (the work under the drawing is a safe way of lowering the level of inner conflict of personality of each member of a family and to relieve the strain);

2) to make the process of correction easier. Unconscious inner conflicts and feeling are often easier to display with the help of visual images then during verbal correction. During the non-verbal communication it is easier to avoid censor of consciousness;

3) to work thoughts and feelings out, to relieve the mental strain and tiredness that family is used to press. Sometimes non-verbal means are the only ones for expression and clearing up deep feeling and convictions of human;

4) to put into order the relations between psychologist and investigated. Common partic-

icipation in artistic activity can favour of creation of empathy relations and mutual acceptance;

5) to develop the feeling of inner control under own feeling and states. The work under drawing foresees coordination of color and forms of piece and its harmonization;

6) to teach to express own energy productively. A side product of this art-therapy mean is the feeling of satisfaction that appears as a result of relieve of negative feeling and restoration of mental balance [4, p. 50].

The tasks of psychological work with family problems with the help of the method of projective drawing:

1) to deepen and develop the processes of self-awareness of own emotional change;

2) to give social accepted way out of irritability, to lower the level of inner conflict;

3) to work out thoughts and feelings, to relieve mental strain and tiredness;

4) to develop the feeling of inner control under own feeling and states;

5) to raise mental activity and restore mental balance of the family.

In the end of each session happens reflection, which is the talk and analysis of the range of own drawings and discussion of the plots of drawings, the prevailing colors, themes, symbols and images, possible reasons of family problems and the ways of their solutions.

Hence, among the advantages of projective drawings as a method of work with family problems we can distinguished: individual approach to each subject; dialogues in the atmosphere of trust, support; learning the dynamic characteristics of personality; correctional effect. The analysis of the complex of drawings happens in dialogue interaction with the author of the drawing and foresees taking into account the vision, understanding by him the context of drawing.

It is important that in psychological work with family's difficulties effective is the using of systemic approach that is interconditional-

ity of the behavior of married partners or all members of a family.

Conclusions. So, the method of projective drawing allows investigating in the best way inner feeling of spouses. Also it is important that in the process of work the defensive mechanisms loosen. The method of interaction through drawing makes the process of psychological diagnostics and correction easier. Hence, with the help of the projective drawings it is possible not only the diagnostics of family relations but their infringement as well.

Also, a family psychotherapy is actively developed now, which is based on systemic, scientific approaches that integrate cumulative experience that allows to generalize regularities of family therapy.

References:

1. Волкова А. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А. Волкова, Т. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
2. Воловик В. Семейные исследования в психиатрии и их значение для реабилитации больных / В. Воловик // Клинические и организационные основы реабилитации психически больных / под ред. М. Кабанова, К. Вайзе. – М. : Медицина, 1980. – С. 207–267.
3. Гиляровский В. Избранные труды / В. Гиляровский. – М. : Медицина, 1973. – 328 с.
4. Волошин Л. Психологические проблемы семьи / Л. Волошин, Е. Шлягина // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 186–187.
5. Голод С. Стабильность семьи / С. Голод. – Л. : Наука, 1984. – 136 с.
6. Гребенников И. Воспитательный климат семьи / И. Гребенников. – М. : Знание, 1976. – 40 с.
7. Губачев Ю. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека / Ю. Губачев, Б. Ковалев, Б. Карвасарский. – Л. : Медицина, 1976. – 224 с.
8. Губачев Ю. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений / Ю. Губачев, Е. Сгабровский. – Л. : Медицина, 1981. – 216 с.
9. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа, 1997. – 76 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 1
Том 1**

Коректура · *О.А. Скрипченко*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 19,76. Замов. № 941. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.