

ISSN 2225-7756

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

**ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н.Каразіна**

№ 1095

СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 53

Започаткована 1967 р.

Харків - 2014

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних наукових досліджень у галузі фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнітивної сфери, деякі питання педагогічної, юридичної, медичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі.

В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем фундаментальной и прикладной психологии. Рассмотрены проблемы личности, когнитивной сферы, некоторые вопросы педагогической, юридической, медицинской психологии, особенности девиантного поведения.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету. (протокол № 1 від 13.01.2014р.)

Редакційна колегія:

Іванова О.Ф. (відп. ред.) - завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Белканія Н.В. - професор факультету соціальних та політичних наук Тбіліського державного університету імені Івана Джавакішвілі, доктор психологічних наук, професор.

Гриценко В.В. - завідувач кафедри загальної та соціальної психології Смоленського гуманітарного університету, доктор психологічних наук, професор.

Дементій Л.І. - декан факультету психології Омського державного університету імені Ф.М. Достоєвського, доктор психологічних наук, професор.

Коваленко А.Б. - професор кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Т. Шевченка, доктор психологічних наук, професор.

Кочарян О.С. - завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Кривоконь Н.І. - професор кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук.

Надарєшвілі В.Г. - декан факультету соціальних та політичних наук Тбіліського державного університету імені Івана Джавакішвілі, доктор психологічних наук, професор.

Саннікова О.П. - завідувач кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, доктор психологічних наук, професор.

Сергеєва Т.В. - професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук;

Тімченко О.В. - провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України, доктор психологічних наук, професор.

Шестопалова Л.Ф. - завідувач відділом медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України», доктор психологічних наук, професор.

Яновська С.Г. (відп. секр.) - старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Адреса редакційної колегії: 61022, Харків, майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, факультет психології, каб. 441. тел. 8-057-707-56-32.

Електронна адреса: yanovskaya_s@mail.ru

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 11825-696 ПР від 04.10.2006

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2014р.

Зміст

Психологія особистості

Гринникова Н.М. Особливості Я–образу, що презентується топ-менеджерами та безробітними	9
Зімовін О. І. Параметри, показники та кореляти креативності	16
Зуєв І.О. Пізнавальні інтереси молодших підлітків	21
Касвінов С.Г. Відношення між онтогенезом та філогенезом людини в науковій спадщині Л.С. Виготського	25
Костіна Т. О. Теоретико-методичні засади побудови корекційно-розвивальної програми як засобу формування особистісної автономії суб'єкта	30
Кочарян І.О. Функціонування та корекція системи психічної саморегуляції поведінки за типом «зрада»	34
Перевозна Т. О. До вивчення психологічних складових тьюторської моделі освіти у вищій школі	39
Поспелова С.В. Особливості особистості дівчат із різними типами статево-рольових моделей	42
Скворчевська Є.Л. Особливості взаємозв'язку життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів	46
Фаворова К.М. Зв'язок статево-рольових особистісних характеристик із самоактуалізацією у дівчат	50
Штепа О. С. Психологічна ресурсність як контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі	54

Психологія пізнавальних процесів

Бойчук М.П., Заїка Є.В. Проблема методів дослідження репрезентативних систем людини	59
Доцевич Т.І., Особливості педагогічного мислення та метакогнітивної сфери викладача вищої школи	65
Заїка Є.В., Шаповал М.В. Інтерференція в довільній і мимовільній пам'яті: деякі закономірності	71
Мельник І.М., Усікова А.Е. Вплив музики на емоційний стан та розумову активність підлітків в умовах учбової діяльності.	76
Научитель О.Д., Гулий Ю.І., Селезньова О.С. Особливості впливу рівня креативності студентів на успішність вирішення ними завдань творчого характеру	80
Цзян Даньян Особливості розвитку структурних компонентів візуального мислення в українських та китайських студентів-вокалістів: порівняльний аналіз	84

Психологія праці і професійної діяльності

Гімаєва Ю. А., Карнаульська Н. В. Мотивація трудової діяльності андрогінних жінок та чоловіків у комерційній організації	90
Журавська О. В. Проблема професійної дезадаптації медичних спеціалістів, які працюють з хворими на туберкульоз	97
Каз'яніна Н. А. Емпіричне дослідження життєстійкості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України	100
Кострикін О. В. Основи психологічного аналізу діяльності керівника	104
Ластовець І.В. Динаміка професійної мотивації курсантів в процесі їх навчання у вищих навчальних закладах МВС України	109
Підбуцька Н.В. Особливості структури темпераменту фахівців інженерної діяльності	113
Святенко Т.П. Взаємозв'язок мотиву влади із рівнем соціального інтелекту у працівників сфери інтернет-технологій	117
Харцій О.М. Використання творчих форм в управлінні персоналом	120

Психологія розвитку

Іванова О.Ф. Реплікація як метод культурно-історичної психології	124
Карпінська О. М. Часові перспективи людей похилого віку	128
Касвінов С.Г. Значення теорії Л.С. Виготського для економіки: цикли М.Д.Кондратьєва як фази розвитку	132
Курдибаха О.М. Засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці	137
Мунтян В. С. Особенности психологии развития человека: мотивация в контексте основных законов диалектики	140
Сергеева Т. В. Принцип субъектности эко-гуманистической технологии саморазвития	144
Ятишук А.А. Наукові погляди С. Балає у сфері психології виховання	149

Психологія здоров'я та клінічна психологія

Гулий Ю. І., Коцар А.В. Особливості переживання самотності у підлітків 14-15 років з порушеннями слуху	154
Закревська Л. Ю. Уявлення про здоров'я згідно з когнітивно-поведінковою психологією	158
Кочарян О.С., Свиначенко Ю.В. Особливості формування прихильності в постнатальний період	162

Кочарян О.С., Кочарян С.О. Робота з емоціями у клієнт-центрованій психотерапії	166
Кушнір Е.А. Зв'язок психологічної компоненти гестаційної домінанти з переживанням часу вагітними	171
Маркова М.В., Беляєва О.Е. Особливості батьківського ставлення до хвороби підлітків, що страждають на ожиріння	176
Оніщенко Н.В. Особливості психічних станів постраждалих від надзвичайних ситуацій техногенного походження	180
Храмцова В. В. Ефективність психологічної корекції осіб з хронічним обструктивним захворюванням легенів	184
Шаповалова В. С. Страхі студентів, які пов'язані з навчальною діяльністю	187
Соціальна психологія	
Абсалямова К. З., Луценко О.Л. Явище булінгу як деструктивний феномен у середовищі середньої школи	191
Бучко В. Б. Роль емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки	198
Височіна Н.Л. Комплекс сучасних методів психологічного впливу на особистість спортсмена	202
Волченко Л. П. Соціально-психологічні особливості просоціальної активності шкільної молоді в умовах трансформаційних змін	206
Долгополова О.В. Зв'язок між особливостями симптомокомплексу маскуліності/фемінінності та соціально-психологічною адаптацією підлітків	211
Жданова І.В., Сергієнко О.С. Особливості сімейних відносин працівників органів внутрішніх справ	215
Літвінова В. Я. Емоційно-когнітивний дисонанс в уявленні про шлюбного партнера у залежних дівчат	219
Фальова О.С. Психологічні особливості сімейної кризи	223
Чабан Г.В. Визначення ступеня психологічної сумісності в навчальних структурах вищої освіти	229
Юридична психологія	
Сорока А. В. Особливості показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання	233
Пам'яті Володимира Петровича Зінченка	237
Відомості про авторів	239
Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія»	242

CONTENT

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

GRYNNYKOVA N.M. FEATURES OF SELF-IMAGE REPRESENTATION OF TOP MANAGERS AND UNEMPLOYED PEOPLE	9
ZIMOVIN O.I. PARAMETERS, INDICATORS AND CORRELATORS OF CREATIVITY	16
ZUEV I.O. EDUCATIONAL INTERESTS OF JUNIORS	21
KASVINOV S. G. RELATION BETWEEN ONTOGENESIS AND PHYLOGENESIS IN VYGOTSKY'S SCIENTIFIC HERITAGE	25
KOSTINA T. O. THEORETIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CORRELATION AND DEVELOPING PROGRAM CORRELATION AS MEANS OF PERSONALITY AUTONOMY FORMATION	30
KOCHARYAN I. O. FUNCTIONING AND CORRECTION OF FORMATION PSYCHICAL SELF-REGULATION SYSTEM CONDUCT BY THE TYPE «BETRAY»	34
PEREVOZNA T.O. TO THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL COMPONENTS IN THE TUTOR MODEL OF EDUCATION AT HIGH SCHOOL	39
POSPIELOVA S.V. PERSONALITY TRAITS OF GIRLS WITH VARIOUS TYPES OF SEX-ROLE MODELS	42
SKVORCHEVSKY E. L. RELATIONSHIP FEATURES OF INTERACTIONS VALUES OF LIFE AND VALUE ORIENTATIONS IN CAREER OF STUDENT	46
FAVOROVA K.N. RELATIONS BETWEEN SEX-ROLE PERSONALITY CHARACTERISTICS AND SELF-ACTUALIZATION IN GIRLS	50
SHTEPA O. P. PSCHOLOGICAL RESOURCE IDENTITY CONTEXT FEATURES AT PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL DISCOURSE	54

PSYCHOLOGY OF COGNITIVE PROCESSES

BOYCHUK M.P., ZAIKA E.V. THE PROBLEM OF RESEARCH METHODS OF HUMAN REPRESENTATIVE SYSTEMS	59
DOTCEVYCH T.I. FEATURES OF PEDAGOGICAL THINKING AND METACOGNITIVE SPHERE OF HIGH SCHOOL TEACHER	65
ZAIKA E.V., SHAPOVAL M.V. INTERFERENCE IN VOLUNTARY AND INVOLUNTARY MEMORY: SOME APPROPRIATENESSES	71
MELNIK I.M., USIKOVA A.E. MUSICAL INFLUENCE ON EMOTIONAL STATE AND MENTAL ACTIVITY OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES.	76
NAUCHYTEL O.D., GULYI Y.I., SELEZNEVA O.S. FEATURES OF STUDENT CREATIVITY LEVEL INFLUENCE ON CARRING OUT SUCCESS TASKS OF CREATIVE CHARACTER	80
JIANG DANYANG FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING STRUCTURAL COMPONENTS IN UKRAINIAN AND CHINESE STUDENTS VOCALISTS: A COMPARATIVE ANALYSIS	84

PSYCHOLOGY OF LABOUR AND PROFESSIONAL ACTIVITY

GIMAYEVA Y.A., KARNAULSKAYA N.V. MOTIVATION OF LABOUR ACTIVITY OF ANDROGENOUS WOMEN AND MEN IN COMMERCIAL ORGANIZATION	90
ZHURAVSKAYA E. V. PROBLEM OF PROFESSIONAL DISADAPTATION OF MEDICAL SPECIALISTS WORKING WITH PATIENTS WITH TUBERCULOSIS	97
KAZYANINA N. A. EMPIRICAL INVESTIGATION OF HARDINESS OF THE MILITARY MEN OF THE HOME TROOPS OF MINISTRY OF HOME AFFAIRS OF UKRAINE	100
KOSTRIKIN O.V. BASIS OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF A LEADER ACTIVITY	104
LASTOVETS I.V DYNAMICS OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR EDUCATING OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION SYSTEM OF HOME AFFAIR MINISTRY OF UKRAINE.	109
PIDBUTSKA N. PECULIARITIES OF THE STRUCTURE OF TEMPERAMENT OF ENGINEERING ACTIVITY SPECIALISTS	113
SVYATENKO T. P. CORRELATION BETWEEN MOTIVE OF POWER AND LEVEL OF SOCIAL INTELLECT OF INTERNET-TECHNOLOGIES EMPLOYEES.	117
KHARTSIY O. M. THE USE OF CREATIVE FORMS IN A PERSONNEL MANAGEMENT	120

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

IVANOVA E. F. REPLICATION AS A METHOD OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY	124
KARPINSKAYA O. N. TEMPORAL PERSPECTIVES OF ELDLY PEOPLE	128
KASVINOV S. G. AN IMPORTANCE OF VYGOTSKY'S THEORY FOR ECONOMY: KONDRATIEFF'S CYCLES AS PHASES OF DEVELOPMENT	132
KURDYBAKHA O.M. ASSIMILATION OF GENDER ROLES DURING ADOLESCENCE	137
MUNTIAN V.S. THE FEATURES OF HUMAN DEVELOPMENT PSYCHOLOGY: MOTIVATION IN THE CONTEXT OF THE BASIC LAWS OF DIALECTICS	140
SERGEYEVA T. V. SUBJECTIVITY PRINCIPLE OF ECO-HUMANISTIC TECHNOLOGY OF SELF-DEVELOPMENT	144
YATYSHCHUK A. A. SCIENTIFIC VIEWS OF STEPAN BALEY IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	149

PSYCHOLOGY OF HEALTH AND CLINICAL PSYCHOLOGY

GULYI Y.I., KOTSAR A.V. FEATURES OF LONELINESS EXPERIENCE IN 14-15 YEAR TEENAGERS WITH HEARING VIOLATIONS	154
ZAKREVSKA L. U. HEALTH BELIVES IN ACCORDANCE WITH COGNITIVE-BEHAVIOURAL PSYCHOLOGY	158
KOCHARIAN A., SVINARENKO Y. FEATURES OF ATTACHMENT FORMATION IN THE POSTNATAL PERIOD	162

KOCHARIAN O.S., KOCHARIAN S.O. WORKING WITH EMOTIONS AT PERSON-CENTERED APPROACH	166
KUSHNIR E.A. THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF GESTATIONAL DOMINANT WITH EXPERIENCE AT THE TIME BY PREGNANCY	171
MARKOVA M.V., BELYAEVA O. E. PECULIARITIES OF PARENTAL ATTITUDE TOWARDS THE DISEASE OF ADOLESCENTS WITH OBESITY	176
ONISHCHENKO N.V. PARTICULAR MENTAL STATES AFFECTED BY THE EMERGENCY OF MAN-MADE ORIGIN	180
KHRAMTSOVA V. V. EFFICIENCY OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PEOPLE WITH THE CHRONIC OBSTRUCTIVE DISEASE OF LUNGS	184
SHAPOVALOVA V. S. FEARS OF STUDENTS RELATED TO STUDING PROCESS	187

SOCIAL PSYCHOLOGY

ABASLAYMOVA K. Z., LUTSENKO E.L. THE PHENOMENON OF BULLING AS DESTRUCTIVE PHENOMENON IN THE ENVIRONMENT OF MIDDLE SCHOOL	191
BUCHKO V. ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROSOCIAL BEHAVIOR FORMATION	198
VYSOCHINA N. L. COMPLEX OF MODERN METHODS OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON A SPORTSMAN PERSONALITY	202
VOLCHENKO L. P. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROSOCIAL ACTIVITY OF SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF TRANSFORMATION CHANGES	206
DOLGOPOLOVA O.V. THE REALATIONSHIP BETWEEN CHARACTERISTICS OF MASCULINITY/FEMININITY SYNDROME AND THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS	211
ZHDANOVA I.V., SERGIENKO E.S. FAMILY RELATIONS FEATURES WORKERS OF HOME AFFAIRS INSTITUTIONS	215
LITVINOVA V. YA. EMOTIONAL AND COGNITIVE DISSONANCE IN THE DEPENDENT GIRLS' VIEW OF A MARRIAGE PARTNER	219
FALYOVA O. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FAMILY CRISIS	223
CHABAN H.V. DEFINING PSYCHOLOGICAL COMPATIBILITY LEVEL AT HIGHER SCHOOL ESTABLISHMENT	229

LAW PSYCHOLOGY

SOROKA A. V. INDEX FEATURES OF BASIC PERSUASIONS OF A HOMELESS PERSON AFTER HIS RELEASE FROM PRISON	233
MEMORY OF VLADIMIR PETROVICH ZINCHENKO	237
INFORMATION ABOUT AUTHORS	239
THE GUIDELINES FOR PREPARING PAPERS FOR PROFESSIONAL BOOK "VISNYK KHARKIVS'KOHO NATSIONAL'NOHO UNIVERSYTETU IMENI V.N. KARAZINA. SERIYA PSYKHOLHIYA"	242

Розділ: Психологія особистості

УДК 159.922

Особенности презентуемого Я-образа топ-менеджеров и безработных

Гринникова Н.М.

В статье рассматривается влияние феномена социальной желательности на презентуемый Я-образ безработных и топ-менеджеров. В презентуемом Я-образе безработных позиционируется трудолюбие со склонностью к перфекционизму, отсутствие социальной фрустрированности и низкий уровень тревоги, несбалансированный смешанный профиль временной перспективы. В Я-образе топ менеджеров позиционируется трудолюбие, нет стремления сделать идеально свою работу, отсутствие социальной фрустрированности, ориентация на будущее с опорой на позитивное прошлое.

Ключевые слова: я-концепция, я-образ, топ-менеджер, безработный, фрустрированность, перфекционизм, временная перспектива, социальная желательность.

У статті розглядається вплив феномену соціальної бажаності щодо Я-образу, який презентують безробітні і топ-менеджери. У Я-образі безробітних, позиціонується працьовитість зі схильністю до перфекціонізму, відсутність соціальної фрустрованості та низький рівень тривоги, незбалансований змішаний профіль тимчасової перспективи. В Я-образі топ менеджерів позиціонується працьовитість, відсутнє прагнення зробити ідеально свою роботу, немає соціальної фрустрованості, присутня орієнтація на майбутнє з опорою на позитивне минуле.

Ключові слова: я-концепція, я-образ, топ-менеджер, безробітний, фрустрованість, перфекціонізм, тимчасова перспектива, соціальна бажаність.

The article examines the influence of the phenomenon of social desirability on showing self image of unemployed people and top-managers. Represented self image of unemployed people shows diligence with propensity to perfectionism, absence of social thrust rating and low level of anxiety, unbalanced mixed profile of temporal prospect. Self image of top managers is positioned by hard work, no desire to do their job perfectly, lack of social frustration and orientation on future based on positive past.

Keywords: self image, top-manager, unemployed person, thrust rating, perfectionism, temporal prospect, social desirability.

Кризис, происходящий в развитии современного общества, характеризуется таким состоянием социальной системы, когда все ее связи и процессы определяются областью критических значений. Это создает большие трудности для государственно-управленческой практики, сказывается на качестве жизни и социальном состоянии всех слоев населения. Рыночная экономика привела к большим переменам в использовании трудовых ресурсов. С одной стороны в спектре рынка труда появились новые социально-экономические статусы, такие как: менеджеры, топ – менеджеры, маркетологи, специалисты по аутсорсингу и т.д.

Под должностью топ – менеджера В.Groysberg, L.Kevin Kelly, Bryan MacDonald понимают группу руководителей организации высшего уровня иерархии, ежедневно несущих ответственность за ее эффективное управление. К основным функциям менеджера ученые относят: планирование, организацию, координацию мотивацию, контроль. Топ-менеджер для эффективного выполнения выше перечисленных функций должен обладать определенными индивидуально-личностными особенностями, влияющими на формирование общественных отношений, являющихся объективным фактором, детерминирующим ее формирование и развитие. Топ-менеджер имеет высокий социальный статус.

С другой стороны, существует и не задействованная часть трудовых ресурсов - безработные. По мнению Т.А.Фроловой [5] безработица представляет собой макроэкономическую проблему, оказывающую наиболее прямое и сильное воздействие на каждого человека. Потеря работы для большинства людей означает снижение жизненного уровня и носит серьезную психологическую травму. По определению Международной организации труда (МОТ) — International Labor Organization (ILO), безработный – это человек, который хочет работать, может работать, но не имеет рабочего места и это только тот человек, который официально зарегистрирован на бирже труда. Безработный обладает самым низким социальным статусом.

Опираясь на исследования К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна и Б.Ф.Ломова, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунова, Х.Хекхаузена, Г.С.Костюка, В.В.Рыбалко, С.Д.Максименко, Е.А.Шепелевой и др. изучавших системный характер свойств личности; М.Вебера, В.Зомбарта, Й.Шумпетера, Д.Кейнса, М.Вудкока, Д.Френсиса, М.Питереа, Р.Хизрича, Л.Дж.Питера, А.И.Агеевой, В.М.Русалова, С.Д.Бирюкова, Е.А.Климова, Л.В.Дунаевского, В.Д.Попова, О.А.Раковской, Т.П.Чернявской, изучавших проблему индивидуально-психологических особенностей предпринимателей, а так же К.К.Платонова, А.Юданова, В.Н.Дружинина, Р.С.Немова, А.Л.Журавлева,

В.Ф.Рубахина, В.Г.Шорина, З.А.Чернышевой, Р.Шпицнера, Р.Уотермена, П.М.Дизеля, Д.Бормана, Л.Воротинной, Р.Федермана, Р.Андерсона, П.Шихерова, Г.Л.Шрёдера, Л.Якокка, изучавших ситемный подход в исследовании влияния личностных характеристик на эффективность предпринимательской и управленческой деятельности. Мы предположили наличие различий в Я-образе у безработных и топ-менеджеров, поскольку в ситуации экономического кризиса, возрастающей конкуренции и не оправданных ожиданий, Я-образы становятся защитно-адаптивными образованиями психики человека [4с.316].

Известно что взаимосвязанные Я - образы составляют Я-концепцию. С.Ю.Головин трактует Я-концепцию как относительно устойчивую, более или менее осознанную, переживаемую, неповторимую систему представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция содержит когнитивный компонент, эмоциональный и оценочно-волевой. Когнитивный компонент включает образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д. Эмоциональный - самоуважение, себялюбие, самоуничижение, оценочно-волевой - стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.д. Я-концепция является важным структурным элементом психологического портрета личности.

Проблема Я-концепции изучалась психологами в рамках различных теоретических концепций. Л.С.Выготский, И.С.Кон, С.Л.Рубинштейн, В.В.Столин, и другие, рассматривали проблему человеческого «Я» как:

- исследование самосознания личности. Я.Л.Платонов говорил: «...«Я» — явление не физического, а социального и психического порядка. Оно «связано в основном с осознанием противопоставления себя окружающему миру не с понятием преемственности сознания и выступает, прежде всего, как «субъект сознания, психических явлений в интегральной целостности» [3.ст.24].

- системообразующее, регулятивное образование структуры личности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, О.С.Анисимов, В.М.Бехтерев, А.А.Деркач, И.С.Кон и др.)

- систему отношений личности (А.А.Деркач, В.Н.Мясищев, С.Р.Пантелеев, В.В.Столин и др.);

- как смысловые образования личности (В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, В.Ф.Петренко и др.).

В зарубежной психологии понятие Я-концепции разрабатывалось в рамках психоаналитического, интеракционистского и когнитивного направлений (Дж.Мид, И.Гоффман, Д.Хабермас и др.). Р.Бернс определял Я - концепцию как «совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженную с их оценкой». Он считал, что Я - концепция включает в себя описательную и оценочную составляющие, а образ и оценка своего Я располагают индивида к определенному поведению; а это наводит на мысль о сходстве Я - концепции с установкой, структура которой, как известно, также включает когнитивную и эмоционально-оценочную составляющие. Именно поэтому Р.Бернс рассматривал Я-концепцию как динамическую систему установок личности направленных на себя. Эти установки имеют различные модальности:

1.реальное Я (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле);

2.идеальное Я (каким я хотел бы и/или должен стать);

3.зеркальное Я (каким меня видят др.).

Каждая из этих модальностей включает ряд аспектов - физическое Я, социальное Я, умственное Я, эмоциональное Я. Расхождение между «идеальным Я» и «реальным Я» является основой для самооценочных чувств, служит важным источником развития личности, однако существенные противоречия между ними могут стать источником внутриличностных конфликтов и негативных переживаний. В зависимости от того, на каком уровне — организма, социального индивида или личности — проявляется активность человека, в Я-концепции выделяют:

1.на уровне «организм - среда» - физический Я-образ (схема тела), вызывающийся потребностью в физическом благополучии организма;

2.на уровне социального индивида - социальные идентичности: половую, возрастную, этническую, гражданскую, социально-ролевую, связанные с потребностью человека в принадлежности к общности;

3.на уровне личности - дифференцирующий образ Я, характеризующий знание о себе в сравнении с другими людьми и придающий индивиду ощущение собственной уникальности, обеспечивающий потребность в самоопределении и самореализации.

Последние два уровня описываются так же, как две составляющие Я-концепции у В.В.Столина [4]: 1) «присоединяющая», обеспечивающая объединение индивида с другими людьми и 2) «дифференцирующая», способствующая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной уникальности. Выделяются также динамическое «Я» (как, по моим представлениям, я изменяюсь, развиваюсь, каким стремлюсь стать), «презентируемое Я» («я-маска», каким я себя показываю другим), «фантастическое Я», триада хронологических Я: Я-прошлое, Я-настоящее, Я-будущее и т.п.

Для решения поставленных гипотез мы провели исследование топ-менеджеров предприятий (n=35), отличающихся друг от друга по направлению деятельности, географической дислокации и уровня экономической стабильности, таких как: предприятия автомобильного транспорта, сферы обслуживания, образования и строительства и безработных (n=43). Всего в исследовании приняло 78 человек. Психодиагностическая база состояла из следующих методик: методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И.Вассермана (в модификации В.В.Бойко), методика самооценки

лени Д.А.Богдановой и Т.С.Посохиной, тест личностной шкалы проявления тревоги Дж.Тейлора (в адаптации Т.А.Немчинова), методика измерения мотивации достижения А.Мехрабиана, шкала перфекционизма Дженкиса-Фридмана, опросник временной перспективы Ф.Зимбардо

Проведенное нами исследование позволяет нам констатировать, что у 6% топ-менеджеров уровень тревоги представлен на высоком уровне. Средний уровень тревоги отмечен у 29% руководителей и у 65% низкий уровень проявления личностной тревоги. У безработных высокий уровень личностной тревоги выявлен у 8%, средний уровень представлен 45% и низкий уровень тревоги у 47% испытуемых (рис.1). Статистически значимых различий не выявлено. Полученные нами данные не согласовываются с данными Н.Ф.Кузьменко и других ученых, где продемонстрировано, что состояние повышенной и явно выраженной тревоги характерно для 42% безработных. Такой уровень тревоги препятствует конструктивному поиску работы и трудоустройству. Наши данные скорее говорят о презентуемом Я-образе (Я-маске), в котором важная роль отведена социальной желательности.

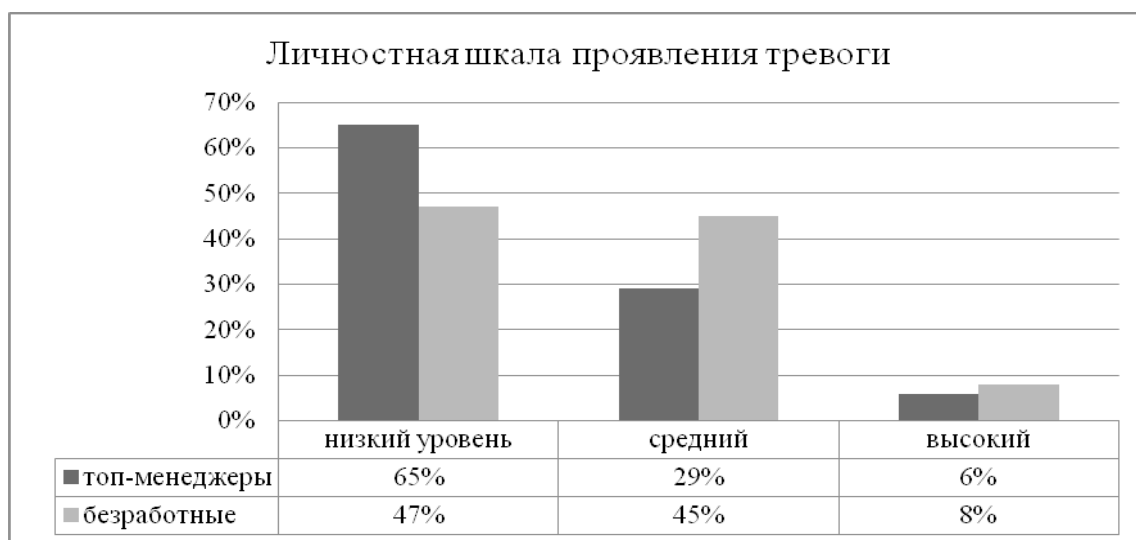


Рис.1 Показатели личностной шкалы проявления тревоги

По шкале социальной желательности (рис.2), выявлено, что у 29% топ-менеджеров высокий уровень, средний - 45% и низкий уровень имеют 26% испытуемых. Топ-менеджерам для достижения профессиональных целей и выполнения своих функций, таких как: управление, заключение необходимых договоров, участие в тендерах, проведение рекламных акций и т.д. необходимо приукрашивать действительность, «держать лицо», казаться социально желательными.

Безработные показали следующий результат: высокий уровень социальной желательности имеет только 8% испытуемых, у более половины средний уровень (54%) и у 38% низкий уровень социальной желательности. Статистически значимых различий у топ-менеджеров и безработных не выявлено, т.е. 62% безработных и большинство топ-менеджеров представляют себя в преимущественно выгодном свете. Из полученных нами данных так же видно, что 38% безработных не беспокоятся об общественном мнении, как способе массового отражения, формирования принципов и норм коллективной жизнедеятельности, «как механизме массового отношения к событиям и процессам окружающей действительности» [цит. по И.А.Чернову].

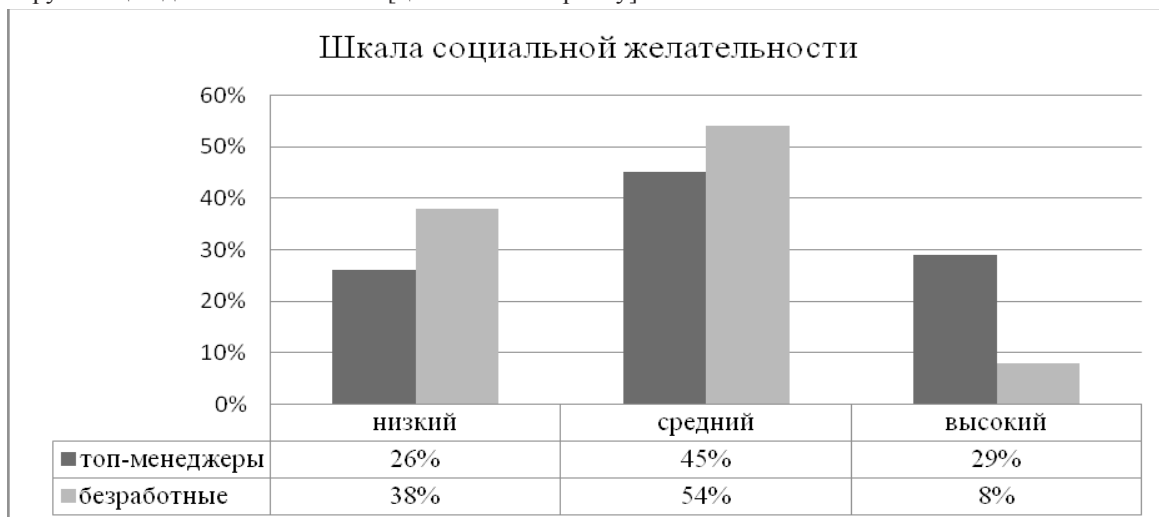


Рис.2 Показатели социальной желательности

Исследуя уровень социальной фрустрированности по методике Л.И.Вассермана в модификации В.В.Бойко (рис.3) мы выявили что, у 13% топ-менеджеров социальная фрустрированность отсутствует, у 87% представлен низкий уровень, ни умеренного, ни высокого уровня социальной фрустрированности у топ-менеджеров не выявлено. У безработных, отсутствие социальной фрустрированности испытывает 15% испытуемых, у 67% имеют низкий уровень, умеренный у 18%, и высокий уровень социальной фрустрированности у безработных не выявлен.



Рис.3. Показатели уровня социальной фрустрированности у топ-менеджеров и безработных

Исходя из наших данных мы можем отметить что, высокого уровня социальной фрустрированности у испытуемых не выявлено, т.е. ни топ-менеджеры, ни безработные не испытывают беспокойства по поводу невозможности удовлетворения каких-либо своих планов, намеченных целей и надежд. Известно, что Ф.Е.Василюк рассматривал фрустрацию как один из видов критических ситуаций, назвав их «ситуациями невозможности». «Невозможность», по мнению Ф.Е.Василюка, определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности [2]. По нашим данным получается что, топ менеджеры и безработные не находятся в ситуации невозможности и их жизненные потребности не парализованы. Нам представляется, что или феномен социальной желательности формирует искаженный Я-образ в сложившейся ситуации у безработных, или они не оценивают ситуацию как критическую т.е. как ситуацию невозможности.

Исследование перфекционизма у топ-менеджеров и безработных, по Дженкинсу-Фридману показало что, у 94% топ-менеджеров и 76% безработных перфекционизм не выявлен. Как видно из рис.4 24% безработных характеризуются стремлением к достижению наилучшего результата.



Рис.4. Показатели по шкале перфекционизма.

На наш взгляд, такой уровень перфекционизма у безработных представляет собой не только достоинство, сколько серьезную личностную проблему. Не являясь расстройством или нарушением в буквальном смысле слова, перфекционизм в то же время выступает крайне негативным фактором,

порождающим серьезные затруднения в жизни. Перфекционисты обычно не ориентируются на свою внутреннюю личную оценку результатов, у них нет их личных критериев. Есть только образ чего-то «идеального», который сложился из мнений наиболее референтных людей. И этот собирательный образ перфекционисты воспринимают как свой собственный. У них внутренняя цель - не само дело, результат, удовольствие от процесса, а попытка избежать осуждения и/или заслужить похвалу. Естественные затруднения в достижении желаемого результата фрустрируют таких людей, порождая постоянный стресс. Неудачи перфекционистами переживаются крайне болезненно, а болезненное осознание недостижимости совершенства нередко провоцирует их и вовсе отказаться от позитивных устремлений. И тогда в ход идут все возможные защитные механизмы – от прямого отрицания, избегания, до открытой агрессии. Чаще всего это отрицание или избегание «не очень то и нужно было» или «или делать идеально, или не делать вообще», что в итоге приводит к формированию заниженной самооценки, высокой тревожности и в целом негативно сказывается на его мироощущении и результатах деятельности и на эффективный поиск работы.

Е.П.Ильин считает что, что перфекционизмом прикрывают банальную лень. Он выделяет четыре подхода к лени: отрицательное, положительное (защитный механизм), как к болезни и как к мифу. Е.П.Ильин различает лень как ситуативное и как постоянное проявление, характеризующее наличие ее как личностное качество. Ситуативное проявление лени определяется следующими ситуациями: отсутствием настроения; скукой; усталостью; болезнью; сонливостью; голодом; неинтересным, бессмысленным, неопределенным или трудным делом; перегрузками; внешним давлением; недостатком возможностей. Исследования А.А.Кроника и Ахмерова Р.А. показывают что для ленивых по сравнению с неленивыми более характерны следующие тенденции: низкая самооценка настойчивости; выраженное стремление к избеганию неудачи; низкая саморегуляция в деятельности; слабая нервная система; преобладание торможения по внутреннему балансу (последняя типологическая особенность свидетельствует о слабо выраженной потребности в активности); более низкая мотивация успеха. Проведя исследование по методике выявления лени Д.А.Богдановой и С.Т.Посохиной (рис.5) мы выявили, что очень трудолюбивыми (работа ради работы) себя считает 69% топ-менеджеров, трудолюбивыми - более половины 19%, 3% думают, что они в равной степени трудолюбивы и ленивы и 9% топ-менеджеров полагают, что они ленивы. 60% безработных уверены, что они очень трудолюбивы, 15% считают себя трудолюбивыми, 10% считают что они в равной степени и ленивы, и трудолюбивы, так же 10% думают, что они ленивы, и 2% считают себя очень ленивыми.

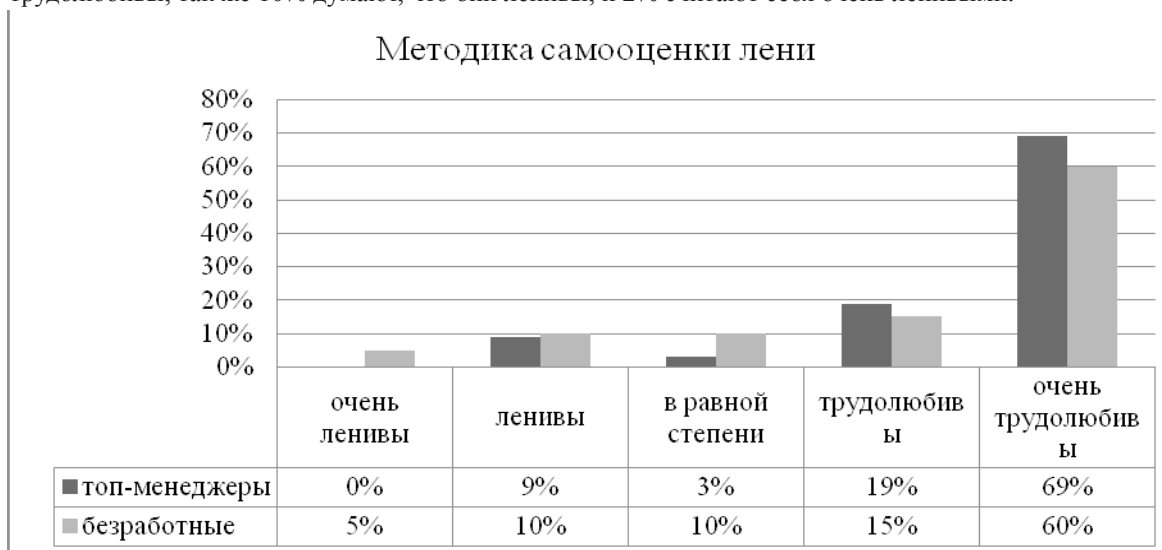


Рис.5. Показатели по методике самооценки лени.

Исходя из наших данных, мы можем видеть что безработные, так же как и топ-менеджеры, считают себя трудолюбивыми и очень трудолюбивыми, что для топ-менеджеров поддерживает «Я-образ» руководителя, подкрепляет их самооценку и формирует презентруемый Я-образ. У безработных такие высокие показатели, на наш взгляд, прежде всего, составляет социально желательные ответы, которые формируют презентруемый Я-образ.

Проведя исследование мотивации достижения по методике «Измерение мотивации достижения» А.Мехрабиана (рис.6), мы выявили, что только у 16% топ-менеджеров выявлено доминирование стремления к успеху, а 84% доминирует стремление избегания неудач. У безработных испытуемых, готовых на многое ради успеха мы выявили только 5% и соответственно со стремлением избегания неудач 95%. Как известно мотив избегания неудач выделен из мотива достижения. Испытуемые, у которых преобладает мотив избегания неудач, выбирают легкие или очень сложные задачи. А высокие показатели мотивации достижения характерны для: возбудимых личностей, склонных к лидированию; авторитарных; независимых; упорных в достижении цели; склонных к риску; агрессивных и конфликтных в межличностных контактах. Напротив, высокие показатели мотивации избегания

неудачи при заниженной мотивации достижения характерны для личностей тревожных, неуверенных в себе, с низкой самооценкой. Нулевой показатель мотивации избегания при повышенных баллах мотивации достижения встречается у лиц, отличающихся поспешностью в принятии решений, «ищущих признания», импульсивных, самоутверждающихся, неосторожных, порывистых и сверхэмоциональных. Низкие показатели мотивации достижения характерны для личностей, находящихся в депрессивных состояниях, имеющих невротические расстройства. Также они свойственны личностям, отличающимся мягкостью характера, чертами зависимости, конформностью и пессимизмом. У топ-менеджеров этот факт может свидетельствовать о нежелании совершенствовать свое мастерство, повышать профессиональную квалификацию, а довольствоваться легкодоступными целями. У безработных, вероятно, мотив избегания неудачи сформировался на неудачах в прошлом опыте, приведшем к отсутствию веры в свои силы и свою эффективность.



Рис.6. Показатели мотивации достижения.

Исследование временной перспективы топ-менеджеров и безработных (рис.7) показало что у топ-менеджеров профиль временной перспективы не сбалансированный (в представлениях Ф.Зимбардо) с доминантой ориентации на будущее 33% на уровне $p > 0,05$. У безработных установлен несбалансированный профиль временной перспективы без доминанты с смещением ее составляющих. У них в равной степени значимости представлены будущее, позитивное прошлое, гедонистическое и фаталистическое настоящее и в меньшей степени представлено негативное прошлое. Такой профиль временной перспективы, на наш взгляд, максимально точно передает (без влияния феномена социальной желательности), субъективное, неосознаваемое состояние безработного, потерю себя в темпоральной действительности, с невозможностью принятия оптимальных решений.



Рис.7 Показатели профиля временной перспективы

Как видно из рис.7 топ-менеджеры ориентируются на будущее, опираясь на позитивное прошлое, т.е. эти испытуемые «оглядываясь» назад и вспоминая события прошлого извлекают полезные уроки для того чтобы получать удовольствие от будущего. Они рассматривают прошлое как хранилище ошибок, которые можно исправить, и успехов которые можно повторить и увеличить, для них работа источник особого наслаждения т.к. завтрашний предвкушаемый успех или потери являются топливом для

сегодняшних решений и действий. Из полученных нами данных можно заключить, что презентуемый Я-образ современного украинского топ-менеджера имеет доминирующую ориентацию на будущее, он трудолюбив, но не стремится сделать идеально свою работу и совершенствовать профессиональную компетентность.

Что касается презентуемого Я-образа безработных то они позиционирует себя трудолюбивым со склонностью к перфекционизму социально не фрустрированными, с низким уровнем тревоги хотя известно что ситуация безработицы воспринимается как личностная трагедия сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Все выше перечисленные особенности говорят о вероятном влиянии феномена социальной желательности на презентуемый Я-образ безработных. В противоположность топ-менеджерам у безработных выявлен несбалансированный смешанный профиль временной перспективы.

Я-образ безработного – это «представляемый Я-образ, который они выставляют на показ, что бы скрыть за ним какие-то отрицательные или болезненные черты, идеосинкразии, слабости своего реального Я»[4,316]. Презентуемые Я, по мнению М.Argyle, частично являются фальшивыми и имеют больше сходства с «идеальным Я» личности, чем с реальным. Подобная фальшь создает трудности в общении и трудоустройстве, но имеет положительное последствие, что одновременно способствует продвижению личности к осуществлению своего «идеального Я».

Literatura:

1. Golovaha E. I. Kronik A. A., Psychologicheskoe vremya lshnosti. / E. I. Golovaha, A. A. Kronik M., Smisl, 2008. - 267 s.
2. Nalchadzhan A.A. Psychologicheskaya adaptaciya. Mechanismi I strategii / A.A. Nalchadzhan 2-e izd., pererab. i dop.-M:Eksmo, 2010.- 368. (Psychologicheskoe obrazovanie).
3. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti: psihologiyi kichnosti / K. K. Platonov, A.D.Glotochkin - Moskva: Nauka, 1986.- 256 s.
4. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosni. - M.: Izd-vo MGU,1983. – 284 s.
5. Frolova T. A. Economicheskaya teoriya: konspekt lekcij/ T.A. Frolova Taganrog: TTI UFY, 2009.

УДК 159.923

Параметри, показники та кореляти креативності

Зімовін О. І.

В статті представлено операціоналізацію концепту «креативність». Визначаються параметри креативності: як характеристики пізнавальних процесів, як особистісні властивості та як характеристики творчого продукту. Наведено та охарактеризовано показники, які дозволяють вимірювати креативність. Розглянуто зв'язки креативності із іншими психічними явищами, обґрунтовано значущість подальшої методологічної ревізії параметрів та показників креативності у зв'язці з її концептуалізацією як загальної здібності, яка забезпечує організацію особистості та її розвиток.

Ключові слова: кореляти креативності, креативність, параметри креативності, показники креативності.

В статье представлена операционализация концепта «креативность». Определяются параметры креативности: как характеристики познавательных процессов, как личностные свойства и как характеристики творческого продукта. Приведены и охарактеризованы показатели, которые позволяют измерять креативность. Рассмотрены связи креативности с другими психическими явлениями, обоснована значимость дальнейшей методологической ревизии параметров и показателей креативности в связке с ее концептуализацией как общей способности, которая обеспечивает организацию личности и ее развитие.

Ключевые слова: корреляты креативности, креативность, параметры креативности, показатели креативности.

In the article the operationalization of the concept «creativity» is demonstrated. The parameters of creativity are determined as characteristics of cognitive processes, as features of a personality and as characteristics of the creative product. The indicators that can measure creativity are displayed and described. Links of creativity with other mental phenomena are considered, the importance of the further methodological revision of parameters and indicators of creativity in conjunction with its conceptualization as a general ability which provides the organization of a personality and his/her development is justified.

Keywords: correlates of creativity, creativity, indicators of creativity, parameters of creativity.

Постановка проблеми. Сучасні умови в яких існує та розвивається особистість можуть бути означені як перегони за створення все більш нового у найкоротший термін. Виникнення нових видів діяльності, трансформація вже існуючих, новації у всіх сферах життя вимагають від особистості прояву її загальної творчої здатності – креативності. При цьому запит суспільства на креативів відмічають не лише психологи, а й філософи, соціологи, економісти та інші. Креативність зустрічається сьогодні у резюме претендентів на роботу набагато частіше за інші компетенції. Питання визначення та розвитку креативності перестає бути суто науковим завданням, його намагаються вирішити на всіх рівнях – статті в Інтернеті, жіночих журналах, соціальних мережах і т. д. Таким чином, загальна проблема психологічної характеристики креативності є надзвичайно актуальною у наш час, її злободенність лише підкреслюється псевдонауковими спекуляціями у цій сфері.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. У найбільш загальному вигляді креативність розуміється як інтегральна здатність до творчості. Таке визначення вказує на те, що креативність проявляється на всіх рівнях психічної організації, може вмикатись у будь які процеси та механізми. Проте воно не може задовольнити ані теоретичну психологію, ані практичну. Концепт «креативність» вимагає операціоналізації, тобто визначення таких характеристик креативності які можуть бути виміряні, а також встановлення її зв'язків із іншими психічними явищами.

Цілі статті. Загальна мета статті – операціоналізація концепту «креативність». Досягнення мети вимагає вирішення наступних завдань: 1) Визначити основні параметри, характеристики креативності; 2) Охарактеризувати систему показників, які відповідають параметрам креативності та можуть бути виміряні; 3) Проаналізувати основні кореляти креативності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Відповідно до цілей статті, розділ складається із трьох частин: 1) Параметри креативності; 2) Показники креативності; 3) Кореляти креативності.

Частина 1. Параметри креативності

Під параметром креативності розуміється така атрибутивна характеристика або властивість, яка виступає її сутнісною ознакою, визначає її природу та зміст як психічного явища. Дослідники виокремлюють різноманітні параметри креативності у залежності від свої теоретичних уподобань, проте їх можна умовно розподілити на три групи: 1) Параметри креативності як характеристики пізнавальних процесів; 2) Параметри креативності як особистісні властивості; 3) Параметри креативності як характеристики творчого продукту.

1) Параметри креативності як характеристики пізнавальних процесів.

Дж. Гілфордом [11] спочатку було виділено 16 інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність: семантична гнучкість (здатність виявити основну властивість об'єкта та запропонувати новий спосіб його використання), образна адаптивна гнучкість (здатність змінити форму стимулу таким

чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості його використання), семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації), оригінальність (здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді), допитливість (чутливість до проблем в навколишньому світі), здатність до розробки гіпотези, «іррелевантність» (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом та реакцією).

Проте пізніше Дж. Гілфорд [11] зупинився на шести параметрах креативності: здатність до виявлення та постановки проблем; «побіжність думки» (кількість ідей, які здатен продукувати суб'єкт); оригінальність (здатність створювати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів, відповідати на подразники нестандартно); гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу. Для Гілфорда параметри креативності ототожнюються із дивергентним мисленням, яке виявляється тоді, коли проблема ще тільки повинна бути виявлена та сформульована, коли не існує заздалегідь встановленого способу вирішення.

О. Н. Луку [4] належить 15 характеристик креативності: здібність до переносу, готовність пам'яті, здатність до оціночних дій, легкість генерування ідей та інші. Він пропонує характеризувати креативність також на основі оцінки ідей. Думка або ідея це не просто асоціативне поєднання двох або декількох понять, таке поєднання понять повинно бути змістовно виправданим, відображати об'єктивні відношення явищ, які стоять за цими поняттями. Цю відповідність він і вважає одним з головних критеріїв оцінки креативності. Інший критерій – широта ідей, що охоплює і пояснює багато різноманітних фактів. Ідеї оцінюються також за глибиною та фундаментальністю. Глибокою вважають таку ідею, яка встановлює відносини між об'єктами або їх окремими властивостями, що не лежать на поверхні, не кидаються в очі, не є явними, а вимагають для свого виявлення проникливості та заглиблення в сутність явища.

В якості критеріїв креативності М. А. Холодна [9] розглядає наступний комплекс властивостей інтелектуальної діяльності: 1) швидкість (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність продукувати «рідкісні» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); 3) сприйнятливості (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей та невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу); 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте).

О. Є. Туник [8] виділяє наступні критерії (здібності) креативності: чутливість до проблеми; здатність до синтезу; здатність до виділення подібності та відмінності; здатність до відтворення відсутніх деталей; здатність до прогнозування; дивергентне мислення.

2) Параметри креативності як особистісні властивості. А. Маслоу [5] поділяє креативність на два види: креативність таланту та креативність самоактуалізації. Він пише, що остання поширена набагато ширше і має більш тісний зв'язок з особистістю, проявляючись у повсякденному житті не лише в великих і очевидних продуктах творчості, а й численними іншими способами, наприклад у своєрідному почутті гумору, схильності що-небудь робити творчо. А. Маслоу описує складові креативності самоактуалізації: сприйняття, самовираження, «друга наївність», потяг до незвіданого. Сприйняття у людей з креативною самоактуалізацією характеризується особливою сприйнятливостю, незашореністю. Такі люди здатні бачити нове, специфічне, мають свіжий погляд. Самовираження відображується у спонтанності та експресивності особистості. Ці люди ведуть себе природно і розкуто, відкрито висловлюють свої думки та спонукання. «Друга наївність» креативних людей схожа на креативність всіх щасливих дітей, які не знають турбот. «Друга наївність» проявляється спонтанно, без усяких зусиль, без прив'язки до стереотипів та кліше. Потяг до незвіданого – люди, що самоактуалізуються не бояться невідомого, таємничого, загадкового. Навпаки, воно притягує їх.

О. Є. Туник [8] було виокремлено 4 особливості творчої особистості: допитливість, уява, складність та схильність до ризику. Суб'єкт з вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх і про все, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі та ідеї, шукає різні можливості вирішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини і т. д., щоб пізнати якомога більше. Суб'єкт з розвинутою уявою: придумує розповіді про місця, які він ніколи не бачив, представляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні місця та речі; любить думати про явища, з якими не стикався; бачить те, що зображено на картинах та малюнках незвичним, не таким, як інші; часто відчуває здивування з приводу різних ідей та подій. Складність проявляється в тому, що суб'єкт орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє інтерес до складних речей та ідей; любить ставити перед собою важкі завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; виявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує більш складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання. Схильність до ризику виявляється в тому, що суб'єкт відстоює свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі і намагається їх здійснити; допускає для себе можливість помилок та провалів; не піддається чужому впливу; воліє мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

3) Параметри креативності як характеристики творчого продукту. Більшість вчених (Д. К. Сімонтон, Е. П. Торранс та ін.) вважають, що творчий продукт відбиває наявність креативності.

У якості одного з критеріїв креативного продукту пропонувалось розглядати нестандартність, тобто комбінацію елементів, що не комбінувались раніше. Проте Е. П. Торранс [13] вважав, що у такому разі до нестандартності можна віднести будь-яку девіацію. С. Медник [12] пропонує інший критерій – осмисленість – чим більше результат відповідає вимогам, тим більш креативним він є.

К. А. Торшина наводить й інші критерії креативного продукту, що виділяються зарубіжними авторами: він «повинен справляти сильне враження та бути генералізуємим (Percins; Taylor, 1988), економним (Barron, 1988; Percins, 1988; Simonton, 1988), викликати незворотні зміни в людському досвіді (Feldman, 1988; Gardner, 1988; Simonton, 1988; Taylor, 1988), містити незвичайні сенсорні образи або трансформації (Barron, 1988; Gruber, 1988; Taylor, 1988), бути оціненими та використовуватись соціумом або представниками тієї сфери, в якій він був створений (Amabile, 1982; Amabile, Hennessy, 1988; Taylor, 1988; Torrance, 1988; Weisberg, 1988)» [7].

Таким чином, у якості параметрів креативності можуть розглядатися: характеристики пізнавальних процесів (наприклад, здатність до виявлення та постановки проблем, «побіжність думки», оригінальність, гнучкість, здатність удосконалювати об'єкт, здатність вирішувати проблеми за Дж. Гілфордом), особистісні властивості (допитливість, уява, складність та схильність до ризику за О. Є. Тунік), характеристики творчого продукту (осмисленість, економність, генералізованість, цінність для суспільства та інші).

Частина 2. Показники креативності

Показник креативності це кількісна характеристика її параметру, іншими словами – параметр, що виражено у числовій формі. Незважаючи на велику кількість параметрів креативності розроблених у психології, тобто понять які її характеризують та описують, показників які б дозволяли вимірювати ці параметри значно менше.

Найбільш часто використовуються показники розроблені Е. П. Торрансом [13], на основі параметрів Дж. Гілфорда, у його тесті творчого мислення: побіжність – відображає здатність до породження великої кількості ідей, вимірюється загальним числом результатів, продуктів; гнучкість – показує здатність продукувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення, вимірюється числом категорій до яких можна віднести ту чи іншу ідею досліджуваного; оригінальність – характеризує здатність продукування ідей, які відрізняються від очевидних, нормативних, вимірюється кількістю неординарних ідей та таких, що не повторюються; розробленість – фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності, вимірюється кількістю суттєвих та несуттєвих деталей при розробці основної ідеї.

О. Є. Тунік [8] у своїй методиці «Ескізи» додає також такі показники креативності: ступінь віддаленості асоціації від стимулу – фіксуються образи протилежні стимулу (наприклад, коло трансформується у квадратний образ); емоційна експресія; художньо-естетичні компоненти – оцінку здійснюють експерти (спеціалісти-мистецтвознавці).

Т. А. Барішева [1] пропонує такі показники: різноманітність перетворень яка визначається підрахунком різних варіантів (образів, понять, у залежності від характеру тесту), підрахунком способів перетворень (засоби, елементи та комплекси мови і т.д.) та кількістю суттєвих та допоміжних деталей; ступінь перетворень – показник визначає якість перетворень та оцінюється за п'ятибальною шкалою: 1 бал – немає перетворень; 2 бали – елементарна комбінаторика, механічне «перетасовування» елементів без зміни сенсу, «варіації» за типом елементарного доповнення; 3 бали – смислова комбінаторика (варіативність), комбінування елементів, переформулювання з несуттєвою зміною сенсу; 4 бали – трансформація на рівні елементів, структурні перетворення; 5 балів – інверсивність, незворотність перетворень, принципово нова структура – вищий ступінь перетворень, перетворення на рівні як елементів, так і цілого.

В естетичній шкалі Ф. Баррона та Дж. Велша [10] у якості показника креативності виступає те, що особистість віддає перевагу більш складним, динамічним, асиметричним фігурам серед усіх.

Отже, найбільш розробленими у психології є показники креативності які відбивають лише її параметри як інтелектуального явища, без врахування особистісних аспектів, при цьому визначення цих параметрів відбувається по суті на основі оцінки продукту – скільки його, наскільки він оригінальний, унікальний, деталізований і т. д.

Значно рідше зустрічаються у психології показники, які конкретизують особистісні параметри креативності. Найбільш розробленим можна вважати тест діагностики особистісної креативності О. Є. Тунік [8]. Показник тут – самооцінка поведінкових проявів креативності, які організовано у чотири параметри: допитливість, уява, складність, схильність до ризику. В експрес-методі діагностики креативності Д. Джонсона [7] приведено перелік характеристик креативності, їх можуть оцінити експерти або сам досліджуваний за 5-бальною шкалою, тобто основні показники тут: експертні оцінки та самооцінка характеристик креативності. При цьому у складі характеристик більше властивостей мислення, аніж особистості. Зустрічаються й інші методики у яких основний показник самооцінка характеристик креативності але самі характеристики представлені безсистемно, без теоретичного або емпіричного обґрунтування.

Таким чином, незважаючи на те, що серед параметрів креативності важливу роль відіграють особистісні властивості, найбільш розробленими у психології є показники, які відбивають лише її параметри як інтелектуального явища, без врахування особистісних аспектів, при цьому визначення цих параметрів відбувається по суті на основі оцінки креативного продукту – кількість ідей, їх

оригінальність, деталізованість і т. д. Показниками особистісної креативності стають найчастіше самооцінка та експертна оцінка її поведінкових проявів, проте вважати описи цих проявів універсалізованими, систематизованими та надійними навряд чи можливо.

Частина 3. Кореляти креативності

Те, що параметри креативності не схоплюють її цілісної сутності як системного явища, а показники не дозволяють вимірювати усіх її проявів, а можливо й не вимірюють її саму або вимірюють не ефективно, підштовхує дослідників до аналізу зв'язків креативності із іншими психічними явищами. Кореляти креативності – це таке психічне явище, яке має функціональні, структурні або динамічні взаємозв'язки із нею, проте, за своєю сутністю, креативністю не являється.

Так, В. Г. Каменська та І. Є. Мельникова [3] пов'язують креативність із особливістю сприйняття – спостережливостю як здатністю к диференційованому та точному сприйняттю. Крім розгляду інтуїції як механізму творчого процесу говорять і про інтуїтивність людей, маючи на увазі їх різні здібності до інтуїтивних рішень. У такому разі інтуїтивність рішення виступає корелятом креативності.

Здатність до перетворень як споріднене креативності явище або ж її складова було відзначено значною кількістю авторів (Ч. Ломброзо, К. Роджерс, Р. Ділтс та ін.). По суті творчість – це перетворююча активність людини, пошук нової структури вже відомих елементів, їх нових поєднань та взаємодії. Тому здатність до перетворень можна вважати однією з основних динамічних характеристик креативності. Незважаючи на це, здатність до перетворень практично не позначена, не є предметом спеціального вивчення.

У взаємозв'язку з креативністю розглядається також здатність до прогнозування. На думку Е. П. Торранса [13], здатність до прогнозування, передбачення (антиципації) є однією з основних ознак творчої обдарованості і проявляється вже в дитинстві. Обдаровані діти здатні прогнозувати не тільки розвиток подій повсякденного життя, а й розвиток соціальних явищ. Про цю здатність писав і С. Л. Рубінштейн [6].

Почуття комічного може бути розглянуто як креативна здатність. А. Фейнгольд розглядав почуття гумору як своєрідну здатність, інші ж – як ознаку креативності людини (А. Зів, О. Н. Лук, Ю. Б. Борев) [3]. Це пов'язано з тим, що і гумор і креативність характеризуються такими особливостями інформації, як невідповідність, несподіваність та новизна.

Наступний корелят креативності – здатність до імпровізації. Імпровізація здійснюється без попередньої підготовки на основі асоціації, що виникає у цей момент, та виражається у парадоксальній думці, оригінальному ході, інтуїтивному виникненні ідеї. Здатність до імпровізації – це інтегральна творча здатність, що базується на високій лабільності нервових процесів, уяві, пластичності, гнучкості, швидкості мислення, пам'яті (маніпуляції еталонними блоками), інтуїції.

Синестезію також розглядають у зв'язку з креативністю. Синестезія буквально означає «синтезування почуттів», стан, при якому відчуття однієї модальності (наприклад, слухання музики) викликає відчуття іншої модальності (наприклад, кольорове відчуття). Р. Ділтс [2] відносить синестезію до базових креативних процесів, а створення у діяльності «мультисенсорних карт» проблемного простору розглядає як один із способів розвитку та управління креативністю.

У ряді робіт було виявлено, що широкий фокус уваги також можна розглядати у зв'язку з креативністю, оскільки він є причиною більш високої схильності індивіда оцінювати та творчо комбінувати різномірні ідеї [7].

У психології також показані зв'язки креативності: із опором тиску «атмосфери», шаблону, стилю діяльності (Р. С. Вудвортс, С. Б. Селлс, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна та ін.); саморегуляцією (Р. Кеттел, Ф. Баррон та ін.); із емоційною сферою особистості (Є. А. Гуськова, А. В. Асовська, Т. В. Андреева та ін.); самосвідомістю (А. А. Рисеева та ін.), мотиваційною сферою (Х. Хекхаузен, Є. І. Щєбланова, В. С. Юркевич та ін.).

Таким чином, креативність демонструє наявність зв'язків майже з усіма психічними явищами, що вимагає наукової ревізії її параметрів та показників у плані подальшої операціоналізації, а також у плані концептуалізації – переосмислення її як загальної здібності, яка забезпечує організацію особистості та її розвиток.

Висновки

1. У якості параметрів креативності можуть розглядатися: характеристики пізнавальних процесів (наприклад, здатність до виявлення та постановки проблем, «побіжність думки», оригінальність, гнучкість, здатність удосконалювати об'єкт, здатність вирішувати проблеми за Дж. Гілфордом), особистісні властивості (допитливість, уява, складність та схильність до ризику за О. Є. Тунік), характеристики творчого продукту (осмисленість, економність, генералізованість, цінність для суспільства та інші). Зазвичай вони розглядаються відірвано один від одного, що суперечить системній будові креативності, а отже важливе завдання – встановлення співвідношення між ними.

2. Незважаючи на те, що серед параметрів креативності важливу роль відіграють особистісні властивості, найбільш розробленими у психології є показники які відбивають лише її параметри як інтелектуального явища, без врахування особистісних аспектів, при цьому визначення цих параметрів відбувається по суті на основі оцінки креативного продукту – кількість ідей, їх оригінальність, деталізованість і т. д. Показниками особистісної креативності стають найчастіше самооцінка та експертна оцінка її поведінкових проявів, проте вважати описи цих проявів універсалізованими, систематизованими та надійними навряд чи можливо.

3. Креативність демонструє наявність зв'язків майже з усіма психічними явищами: окремими здібностями (спостережливість, здатність до перетворень, почуття комічного, здатність до імпровізації, синестезія та ін.), мотиваційною, пізнавальною, емоційною та вольовою сферами, самосвідомістю і т. д. Таке положення вимагає наукової ревізії параметрів креативності та її показників у плані подальшої операціоналізації цього поняття, а також у плані концептуалізації – переосмислення креативності як загальної здібності, яка забезпечує організацію особистості та її розвиток.

Literatura

1. Barysheva T. A. Kreativnost'. Diagnostika i razvitie / T. A. Barysheva. – SPb.: Iz-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2002. – 205 s.
2. Dilts R. NLP: upravlenie kreativnost'ju / R. Dilts. — SPb.: «Piter», 2003. – 416 s.
3. Il'in E. P. Psihologija tvorcestva, odarennosti, kreativnosti / E. P. Il'in. – SPb.: «Piter», 2012. – 448 s.
4. Luk A. N. Psihologija tvorcestva / A. N. Luk. – M.: «Nauka», 1978. – 540 s.
5. Maslou A. G. Motivacija i lichnost' / A. G. Maslou. – SPb.: Evrazija, 1999. – 478 s.
6. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. – M.: Nauka, 1997. – 190 s.
7. Torshina K. A. Sovremennye issledovanija problemy kreativnosti v zarubezhnoj psihologii / K. A. Torshina // Voprosy psihologii, 1998, №4. S. 123-132.
8. Tunik E. E. Priroda i diagnostika tvorcheskih sposobnostej / E. E. Tunik. – SPb., 1996. – 16 s.
9. Holodnaja M. A. Psihologija intelekta: paradoksy issledovanija / M. A. Holodnaja. – SPb.: «Piter», 2002. – 272 s.
10. Barron F. Creativity and personal freedom / F. Barron. – Princeton, NJ: Van Nostrand, 1963. – 292 pp.
11. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence / J. P. Guilford. – New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 pp.
12. Mednick S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // Psychological Review, 1962, V.69, №2. – P. 220-232.
13. Torrance E. P. Rewarding creative behavior / E. P. Torrance. – Prentice-Hall, 1965. – 353 pp.

УДК: 159.953

Пізнавальні інтереси молодших підлітків

Зуєв І.О.

Досліджені пізнавальні інтереси сучасних школярів молодшого підліткового віку, їх особливості, зміст та зв'язки з мотивацією. Недостатній розвиток пізнавальних інтересів у школярів підліткового віку зумовлює вивчення факторів, які стимулюють цей розвиток. Пізнавальний інтерес розуміється як складова частина мотиваційно-потребової сфери учня. Пізнавальний інтерес має складну структуру та ті ж закономірності, що і процес розвитку в цілому. Розвиток пізнавальних інтересів пов'язано зі способом навчання. Емпіричне дослідження виявило, що мотивація в учнів молодшого підліткового віку розвивається достатньо незалежно від їх інтересів. Розвиток пізнавальної мотивації спряжений з інтересом до суті явищ. Тим самим процес оволодіння знаннями не виступає вагомим стимулюючим фактором у навчанні школярів середніх класів. Натомість пізнавальні інтереси молодших підлітків таки певним чином розвиваються в ході шкільного навчання.

Ключові слова: мотивація, пізнавальний інтерес, молодші підлітки.

Исследованы познавательные интересы современных школьников младшего подросткового возраста, их особенности, содержание и связи с мотивацией. Недостаточное развитие познавательных интересов у школьников подросткового возраста обуславливает изучение факторов, стимулирующих это развитие. Познавательный интерес понимается как составная часть потребностно-мотивационной сферы учащегося. Познавательный интерес имеет сложную структуру и те же закономерности, что и процесс развития в целом. Развитие познавательных интересов связано со способом обучения. Эмпирическое исследование выявило, что мотивация у учеников младшего подросткового возраста развивается достаточно независимо от их интересов. Развитие познавательной мотивации сопряжено с интересом к сути явлений. Тем самым процесс овладения знаниями не выступает весомым стимулирующим фактором в обучении школьников средних классов. Вместе с тем познавательные интересы младших подростков все-таки развиваются определенным образом в ходе школьного обучения.

Ключевые слова: мотивация, познавательный интерес, младшие подростки.

This paper investigates the educational interests of today's students younger teens, their features, content and communications with motivation. Insufficient development of cognitive interests of schoolchildren adolescence makes the study of factors that promote this development. Cognitive interest is understood as part of the need-motivational sphere student. Cognitive interest is complex and the same pattern as the development process as a whole. The development of cognitive interest relates to a method of learning. Empirical research has revealed that the motivation of students younger adolescent is developing quite regardless of their interests. Development of cognitive motivation associated with an interest in the essence of things. Thus the process of acquisition of knowledge does not protrude significant motivating factor in teaching junior high classes. However, the educational interests of younger teenagers still develop in a certain way in the course of schooling.

Key words: motivation, cognitive interest, younger teens.

Актуальність проблеми. Пізнавальні інтереси є різновидом інтересів, які активно вивчаються психологами. Інтерес належить до рушіїв людської поведінки. У багатьох психологічних дослідженнях він розглядається як своєрідний показник прагнень особистості, її активного ставлення до життя. У вітчизняній психології поняття пізнавальний інтерес міцно зв'язується з поняттями пізнавальної потреби людини та пізнавальної діяльності. Відомо, що стійкі навчальні мотиви формуються в школярів саме на основі пізнавальної потреби і пізнавальних інтересів.

Пізнавальні інтереси підлітків сильно розрізняються. У одних вони невизначені, мінливі і ситуативні. У інших проявляються стосовно вузького кола навчальних предметів, у третіх – до багатьох з них. При цьому учнів можуть цікавити різні сторони навчальних предметів: факти й приклади; сутність явищ, їх закономірності; використання в практиці тощо.

Гострою проблемою є недостатній розвиток пізнавальних інтересів у школярів підліткового віку. Добре відомо, що в підлітковому віці інтерес до навчання знижується в порівнянні з молодшим шкільним віком. Слід зазначити, що останнім часом спостерігається зниження інтересу учнів не лише до шкільного навчання, а й до пізнання взагалі. Знижується пізнавальна активність учнів, зменшується загальне прагнення учнів до наукових, теоретичних знань.

Мета статті – дослідити пізнавальні інтереси у їх зв'язках із видами мотивації молодших підлітків.

Огляд досліджень. Психологічний зміст поняття інтерес викликає розбіжності серед психологів. Так, інтерес розглядається як схильність до чого-небудь [5, С. 190], як властивість особистості, як її спрямованість [10, С. 373], як потреба [8, С. 110] і т.д. В.Г. Болотова зазначає, що систематизація науково-педагогічних знань про освітню мотивацію привела до необхідності вивчення поняття «пізнавальний інтерес» як елемента в структурі мотивації школяра [3].

Пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності вивчали Л.І. Божович, Б.І. Додонов, Л.С.

Славіна. Багато в чому вони спиралися на праці С.Л. Рубінштейна, який називав пізнавальний інтерес найціннішим мотивом навчання, який знаходить «будівельний матеріал» із зовнішнього світу. За цими авторами розвиток пізнавальної активності неможливий без розвитку пізнавального інтересу.

Ряд вчених пізнавальним інтересом вважають потребу, що стала властивістю особистості людини і спонукає її до такої діяльності, яка задовольняє потребу в об'єктивних досягненнях і приносить їй бажане емоційне насичення [2, 6].

На думку В.А. Сухомлинського, допитливість – це характерна особливість пізнавального інтересу. Вона стає стійкою рисою характеру, має значну цінність у формуванні особистості [1]. М.А. Данилов і М.Н. Скаткін довели, що пізнавальний інтерес і його становлення – показник загального особистісного розвитку школярів [1]. Плетньова Е.Н під пізнавальним інтересом розуміє виборчу спрямованість особистості на предмети і явища навколишньої дійсності [6].

О.К. Тихомиров пропонує вивчати внутрішнє управління пізнавальною діяльністю і пов'язує його з потребою сферою: «Крім спонукальної і змістотворної виділяють структуруючу функцію мотивів розумової діяльності. Аналіз потреб, мотивів, емоцій в структурі розумової діяльності і є вивчення процесів внутрішнього управління діяльністю на власне психологічному рівні, який слід диференціювати від кібернетичного і нейрофізіологічного» [12, С. 267].

Дослідження психологічної проблеми мотивації навчання в рамках теорії поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна показує, що тільки «внутрішня» мотивація надає вченню характер власної діяльності і викликає в учня великий інтерес до вчення [6].

В.А. Машарова вважає, що предметом пізнавального інтересу є відмінна властивість людини: пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічного та соціального орієнтування в дійсності, але в самому істотному відношенні людини до світу – в прагненні проникати в його різноманіття, сутнісні сторони, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, протиріччя тощо [7].

Пізнавальний інтерес має складну структуру, яку складають як окремі психічні процеси (інтелектуальні, емоційні, регулятивні), так і об'єктивні і суб'єктивні зв'язки людини з миром, виражені у відносинах. Пізнавальний інтерес не відокремлений в своєму розвитку від загального розвитку особистості, він має ті ж закономірності, що і процес розвитку в цілому [1].

Відомо, що розвиток пізнавальних інтересів пов'язано зі способом навчання. Так, вивчення особистості школярів, які навчаються за системою розвивального навчання В.В. Давидова - Д.Б. Ельконіна, виявило, що учні, які навчаються за цією системою, відрізняються більш високим рівнем розвитку пізнавальних інтересів. Це пов'язано з тим, що сама система формує більш уважне ставлення до сутності явищ і предметів, виділяє найбільш важливі сторони, ознаки, допомагає зрозуміти суть, розібратися в принципових питаннях. А це формує більш сильний навчальний інтерес і взагалі, інтерес пізнавальний – до знань [4].

На думку Г.І. Щукіної пізнавальний інтерес в науковому відношенні являє собою феномен більш вузький, ніж освітня мотивація. Інтерес розташовується в області, з якою стикається особистість, у той час як мотивація поширюється на поле більш широке – освітню діяльність. З точки зору Г.І. Щукіної, пізнавальний інтерес – це «виборча спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її предметної осторонь і самого процесу оволодіння знаннями» [13].

Г.І. Щукіна розглядає кілька стадій інтересу: 1) Цікавість (елементарна стадія орієнтування, пов'язана з новизною предмета, ситуативний інтерес); 2) Допитливість (прагнення глибше ознайомитися з предметом, емоційне здивування); 3) Власне пізнавальний інтерес (прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки); 4) Теоретичний інтерес (застосування закономірностей на практиці) [13].

В.Г. Болотова в 2010 році повторила дослідження, яке провела Г.І. Щукіна в 1962 році, і в якому вивчалася шкільна мотивація, котре виявило, що мотивація школярів досить суттєво змінилася. Так, в 60-і роки 71% школярі підліткового віку мотивувались процесом оволодіння знаннями, а 11% – колективною поза навчальною діяльністю. Сучасні підлітки навпаки – процесом оволодіння знань мотивуються 40% школярів, а колективною поза навчальною діяльністю – 77%.

Слід зазначити, що пізнавальні інтереси сучасних школярів менше піддаються регуляції, контролю і цілеспрямованому формуванню, тому що на процес отримання інформації учнями з урахуванням сучасних технічних засобів, зокрема, Інтернету, дорослі (педагоги, батьки) мають обмежений вплив.

У нашій роботі пізнавальний інтерес розуміється як складова частина мотиваційно-потребової сфери учня. В цьому ми спираємося на дослідження О.Н. Леонтьєва, Л.І. Божович, В.Г. Болотової, О.К. Дусавицького, В.А. Петровського, О.К. Тихомирова, Г.І. Щукіної та інших.

Виклад емпіричного матеріалу. У емпіричній частині дослідження взяли участь школярі 6 класів. Вік випробуваних 11 – 13 років. Загальна кількість випробовуваних 46 осіб, з них 25 хлопчиків і 21 дівчаток.

Саме в цьому, молодшому підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в мотиваційній сфері, в тому числі змінюється пізнавальна мотивація. Зокрема, на зміну тій зацікавленості у навчанні, отримання знань, яка була характерна для молодшого шкільного віку, приходить інша мотивація. Часто це відбувається стихійно і веде до негативних наслідків, що є однією з проблем підліткового віку.

Емпіричне дослідження складалося з вивчення: 1) місця пізнавального мотиву в структурі мотивації учнів; 2) інтересу до змісту і процесу навчання; 3) рівня пізнавальної активності школярів.

Крім того були вивчені зв'язки між виявленими діагностичними показниками пізнавальних інтересів.

Були використані: методика діагностики структури навчальної мотивації школяра Н.П. Фетіскіна [12]; методика виявлення рівня розвитку інтересу до змісту і процесу навчання М.В. Матюхіна [12]; методика діагностики рівня пізнавальної мотивації Б.К. Пашнева [9]. Результати вивчення структури мотивації підлітків містяться в табл. 1.

Таблиця 1

Результати вивчення структури мотивації

Показники	Види мотивації						
	Пізнавальні	Коммунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
M	5,96	5,91	3,3	6,85	6,91	5,98	6,02
σ	1,32	2	1,58	1,33	1,56	1,59	1,45

З отриманих результатів видно, що найбільш виражені у школярів мотив «позиція школяра» (6,91 тестових балів) і мотив «саморозвитку» (6,85 балів). Найменш виражений «емоційний» мотив (3,3 балів). У молодших підлітків, з одного боку, все ще розвинена мотивація, характерна для більш раннього, молодшого шкільного віку – позиція учня, який повинен виконувати вимоги вчителя, підкорятися шкільним правилам і т.п. (мотив «позиція школяра»). З іншого боку, у випробовуваних вже розвинуто мотив саморозвитку, розвитку своїх здібностей, можливостей, з'явився інтерес до себе, що більше характерно для підліткового віку. Тим самим у своїй мотивації випробовувані шестикласники займають як би проміжну позицію між молодшими школярами і більш старшими учнями.

Пізнавальні мотиви займають тільки 5 місце в шестикласників (5,96 балів) з 7 видів досліджуваних мотивів. Вони менш розвинені, ніж, наприклад, зовнішні мотиви – які не зв'язані з навчанням у школі. Такі дані означають, що в структурі мотивації ці мотиви не займають провідне місце, що може негативно позначитися на успішності вчення і поведінці учнів у школі. Дітям не дуже цікаво вчитися, отримувати нові знання, нову інформацію. Інтерес до пізнання у них ще недостатньо сформований. Результати діагностики видів інтересів учнів до змісту і процесу навчання за допомогою методики М.В. Матюхіна поміщені в табл. 2.

Таблиця 2

Результати діагностики інтересів до змісту і процесу навчання

Види інтересів					
до цікавості	до фактів	до суті явищ	до процесу дії	до пошуку і виконання	до творчості
1,59	0,28	0,59	1	0,24	0,30

З отриманих результатів видно, що інтерес до цікавості розвинений в учнів значно вище, ніж інші види інтересів (1,59 тестових балів). Також досить виражений і знаходиться на другому місці інтерес до процесу дії (1 бал). А інтерес до суті явищ, що становить сутність пізнавальних інтересів, знаходиться тільки на 3 місці (0,59 балів). Решта видів інтересів слабо виражені.

Отримані дані свідчать, що у своєму інтересі до шкільних знань учні орієнтуються в першу чергу на їх цікавість, зовнішню привабливість, а також інтерес молодших підлітків притягнутий до конкретних практичних дій, навичок виконання тих чи інших навчальних завдань. При цьому інтерес до істотного, понятійного, найважливішого у навчальному матеріалі у них розвинений недостатньо. Тим самим можна констатувати, що пізнавальний інтерес в цілому у вибірці виражений на невисокому рівні. Крім того, у підлітків виявлений дуже низький інтерес до пошуку і творчості, що також свідчить про недостатній розвиток пізнавальних інтересів.

Виявлено, що досить значна частина учнів (32,3 %) знаходиться на високому рівні розвитку пізнавальної активності. Для порівняння – тільки 6,5 % 6-класників мають низький рівень розвитку пізнавальної активності. Решта 61,2 % проявили середній рівень розвитку пізнавальної активності. Це говорить про те, що дані учні в цілому достатньо активні в своїй пізнавальній діяльності.

Але потрібно враховувати, що методика пізнавальної активності за своїм змістом відображає в першу чергу активність саме в ході шкільного навчання – в конкретних умовах навчальної діяльності. Тому в умовах школи випробовувані проявляють певну пізнавальну активність, але в житті взагалі ця активність може бути не такою високою.

За допомогою коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона була встановлена ступінь зв'язків між діагностичними показниками видів мотивації – з одного боку та видів інтересів й пізнавальної діяльності – з іншого. Результати містяться у табл. 3.

Виявлена помірна кореляція (0,37) між пізнавальними мотивами та інтересом до суті явищ. Також виявлена дуже слабка кореляція (0,24) між пізнавальними мотивами та інтересом до творчості. Інших суттєвих зв'язків між видами інтересу учнів і видами їх мотивації не виявлено. Але можна відзначити деяку тенденцію до зворотного зв'язку між зовнішніми мотивами з одного боку та інтересу до суті явищ і пізнавальної активності – з іншого.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки між видами інтересів та мотивації

Види інтересу	Види мотивації						
	Пізнавальні	Коммунікативні	Емоційні	Саморозвитку	Позиція школяра	Досягнення	Зовнішні
До фактів	0,12	-0,14	-0,09	0,17	-0,04	-0,06	0,21
До суті явищ	0,37	0,08	-0,11	0,15	-0,09	-0,02	-0,19
До процесу дій	0,13	0,10	0,08	-0,11	0,08	0,05	0,07
До пошуку і виконання	0,07	0,05	0,02	0,07	0,06	0,10	0,11
До творчості	0,24	-0,12	0,10	0,14	-0,13	-0,09	-0,05
Пізнавальна активність	-0,06	-0,02	0,06	0,14	0,07	-0,01	-0,18

Висновки. Загалом, можна говорити про те, що мотивація в учнів молодшого підліткового віку розвивається окремо, достатньо незалежно від їх інтересів. На нашу думку пізнавальні інтереси та мотиваційна сфера молодших підлітків розвиваються в значній мірі автономно одне від одного – на підставі факту слабкої виразності зв'язків між розвитком окремих мотивів з одного боку і розвитком видів інтересів та пізнавальної активності – з іншого. Розвиток пізнавальної мотивації спряжений з інтересом до суті явищ, та в деякій мірі – з інтересом до творчості.

Тим самим пізнавальні інтереси недостатньо «підтримуються» мотивацією молодших підлітків. Процес оволодіння знаннями не виступає вагомим стимулюючим фактором у навчанні школярів середніх класів. Відомо, що інтерес до суті явищ, як ознака теоретичного мислення учнів, виступає показником розвитку пізнавальної мотивації. Тому цілеспрямований розвиток в школярів підліткового віку саме інтересу до суті явищ може служити фактором підвищення пізнавальної мотивації загалом. Натомість можна стверджувати, що пізнавальні інтереси 6-класників таки певним чином розвиваються в рамках шкільного навчання – про це свідчить достатньо висока виразність мотивів «саморозвитку» і «позиція школяра», а також досить висока пізнавальна активність.

Виходячи з отриманих даних, можна рекомендувати педагогам, які працюють з молодшими підлітками: 1) стимулювати розвиток інтересу до суті явищ, процесів, подій, пошук закономірностей та «неочевидних» фактів; 2) розширяти пізнавальні інтереси, зацікавленість в інформації, яка виходить за межі шкільних знань.

Literatura

1. Aktualnyye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii /Pod red. G. I. Shchukinoy. – М.: Prosveshcheniye, 1984. – 176 s.
2. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti. М.: Pedagogika, 1995. – 215 s.
3. Bolotova V.G. Dostizheniya otechestvennoy didaktiki vtoroy poloviny 20 veka kak resurs dlya resheniya problemy formirovaniya obrazovatelnoy motivatsii sovremennykh shkolnikov // Problemy obrazovaniya, nauki i kultury, 2010. – № 5(84). – S. 27 – 42.
4. Vorontsov A.B., Chudinova Ye.V. Uchebnaya deyatelnost: vvedeniye v sistemu D.B. Elkonina – V.V. Davydova. – М.: Izdatel Rasskazov A.I. – 2004. – 304 s.
5. Zaporozhets A.V. Psikhologiya. – М.: Prosveshcheniye. – 1960. – 224 s.
6. Markova A.K. Motivatsiya uchebnoy deyatelnosti. – М.: Prosveshcheniye, 1990. – 192 s.
7. Masharova V.A. Poznavatelnyy interes shkolnikov s pozitsii sovremennosti <http://www.emissia.org/offline/2003/926.htm>. - gos. reg. № 0320100088
8. Obshchaya psikhologiya // pod red. A.V. Petrovskogo. – М.: Prosveshcheniye. – 1976. – 487 s.
9. Pashnev B.K. Psikhodiagnostika odarennosti. – М.: Sigma, 2009. – 92 s.
10. Psikhologiya // pod red. A.A. Smirnova. – М.: Prosveshcheniye, 1962. – 559 s.
11. Tikhomirov O.K. O vidakh poznavatelnoy deyatelnosti i protsessov upravleniya // Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii. Raboty sovetskikh psikhologov perioda 1946–1980 gg./Pod red. I. I. Ilyasova, V. Ya. Lyaudis. – М.: Izd-vo MGU, 1981. – 304 s.
12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manualov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. – М.: izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2002. – 259 s.
13. Shchukina G.I. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti uchashchikhsya v uchebnoy protsesse. – М.: Prosveshcheniye, 1979. – 160 s.

УДК 159.9.019

Отношение между онтогенезом и филогенезом человека в научном наследии Л. С. Выготского

Касвинов С. Г.

У статті експліцровано (реконструйовано) культурно-історичне рішення проблеми відношення між онто- та філогенезом людини, яке імпліцитно присутнє в науковій спадщині Л. С. Виготського. На цій підставі реконструйована психологічна структура Нового часу як стабільної стадії філогенезу (її розділення на певні фази за їх ознаками). Така психологічна структура є філогенетичним аналогом «структури віку» (Виготський) у розвитку дитини.

Ключові слова: Виготський, культурно-історичний, рішення проблеми відношення між онтогенезом та філогенезом, психологічна структура Нового часу, стабільна стадія, структура віку.

В статье эксплицировано (реконструировано) культурно-историческое решение проблемы отношения между онтогенезом и филогенезом человека, которое имплицитно присутствует в научном наследии Л. С. Выготского. На этом основании реконструирована психологическая структура Нового времени как стабильной стадии филогенеза (ее разделение на определенные фазы по их признакам). Эта психологическая структура является филогенетическим аналогом «структуры возраста» (Выготский) в детском развитии.

Ключевые слова: Выготский, отношение между онтогенезом и филогенезом, Новое время, стабильная стадия, структура возраста.

In the article a cultural-historical decision of a problem of ontogenesis-phylogenesis relation in the L. S. Vygotsky's scientific heritage is revealed (reconstructed). On this basis the psychological structure of the New time as a stable stage of phylogenesis is reconstructed too. The structure is a division of the stage into certain phases with specific features. This psychological structure of the New time is the phylogenetic analogue of the ontogenetic "structure of age" (Vygotsky).

Keywords: Vygotsky, ontogenesis-phylogenesis relation, New time, stable stage, age structure.

Постановка проблемы. Обучение «не есть развитие» [7, с. 345], поэтому никакая периодизация онтогенеза не есть схема процесса обучения. Возрастные основания педагогики должны устанавливать связь обучения с периодизацией. Это сделал Выготский, введя понятие о возрастных зонах ближайшего развития (ЗБР) [14, с. 27–62, 100]. Они связывают стадии онтогенеза и их определенные части (фазы) с областями культуры, овладение которыми переводит ребенка (подростка) на следующий этап развития [14, с. 59–60]. В них – соответствующие возрастным особенностям содержание и методы обучения [14, с. 393–407]. Для организации на такой основе учебно-воспитательного процесса надо конкретизировать эти области культуры [14, с. 415]. Есть основание полагать, что они возникли на определенных этапах ее развития. Тогда надо установить соответствие между этими этапами (филогенез) и этапами развития ребенка (онтогенез). Тут мы сталкиваемся с известной проблемой отношения между онтогенезом и филогенезом. Многолетнее изучение трудов Выготского привело меня к гипотезе: в его научном наследии неявно содержится культурно-историческое решение этой проблемы. В настоящей работе поставлена проблема поиска указанного решения.

Анализ литературы и выделение нерешенной части проблемы. В последнее время культурно-историческая психология «всё больше ассоциируется с этнографией, кросс-культурной психологией, психологической антропологией, взятыми в исторической перспективе» [12, с. 41; 27, с. 21]. Т. е. с филогенезом, а не только с онтогенезом. Признание возможности применения одной теории к онтогенезу и филогенезу актуализирует проблему отношения между ними. До сих пор в литературе обсуждалось биогенетическое решение данной проблемы (биогенетистами и их критиками). Выготский установил различие и сходство между онтогенезом и филогенезом (см. ниже), но в явном и систематическом виде общее культурно-историческое решение проблемы отношения между онто- и филогенезом в трудах ученого отсутствует (как и в литературе вообще).

Цель и метод исследования. Цель – найти указанное решение в научном наследии Выготского (если выдвинутая выше гипотеза подтвердится). Статья относится к области истории психологии, потому применяется метод этой науки – теоретическая реконструкция. Результат сопоставлен с рядом исторических фактов (для подтверждения).

Обсуждение

Источники – ряд релевантных работ Л. С. Выготского ([3] – [7]) и уже проведенная реконструкция его теории развития ([11] и [14]).

Выготский признал онто- и филогенез существенно различающимися процессами; признание же различия требует и отыскания сходства, причем то и другое вовсе не обязательно связано с биогенетизмом [31]. Ученый обнаружил их в культурно-историческом аспекте, где развитие ребенка соответствует развитию человечества и «тесно связано» с этим процессом: в сущности, ребенок и «продельывает то, что человечество проделало» в своей истории [4, с. 30; 5, с. 221; 3, с. 107]. Но «культурное развитие человечества» шло «при относительно неизменяющемся биологическом типе человека», а «культурное развитие ребенка» – на фоне его «органического развития» [4, с. 31]. Исходя из этого,

различия между онто- и филогенезом надо искать прежде всего в области биологического развития, а сходство – в области культурного развития. Сопоставляя при этом фило- и онтогенез по признакам высших регулятивных уровней, так как они подчиняют себе нижележащие уровни регуляции [14, с. 126–127].

Выготский указал «черты, общие фило- и онтогенезу». Так, «отношение между высшими психическими функциями» человека «было некогда реальным отношением между людьми» [5, с. 221]. Эта общая черта – интериоризация. Вторая общая черта: интериоризуется регуляция. Онто- и филогенез – процессы развития регуляции, «овладения поведением» (см. «инструментальный метод»), что для детского развития уже обсуждено [14, с. 122–123]. Но первой из «главных областей исследования, где может быть с успехом применен инструментальный метод», ученый назвал «область социально-исторической и этнической психологии» (изучение филогенеза), распространив этот метод (включая «овладение поведением» и «психологические орудия») на филогенез [3, с. 107].

Л. С. Выготский продемонстрировал и возможность установления соответствий между стадиями онто- и филогенеза по их признакам, выявив в обоих процессах «доинтеллектуальную стадию» речи и «доречевую стадию» мышления [6, с. 100, 103].

Для исследований Выготского характерно моделирование; оно необходимо, если сравниваемые процессы изучены лишь частично (как онтогенез и филогенез); аналогичные стадии в пределах сходства их структур и признаков моделируют друг друга [14, с. 302–304]. По сути, ученый использует филогенез как модель онтогенеза, когда «в эвристических целях» обращается к филогенезу, «чтобы распутать сложный узел» в «детской психологии» [4, с. 25, 31]. Если один процесс – модель другого, то и второй – модель первого [14, с. 304]. Лев Семенович уделял гораздо больше внимания онтогенезу, поэтому сейчас более важно то, что онтогенез – модель филогенеза. Причем один процесс моделирует другой лишь в пределах некоторой совокупности признаков [14, с. 304], полного перечня которых нет. Поэтому обнаружение признака в одном процессе не гарантирует, что он есть и в другом, но служит основанием для гипотезы об этом.

Итак, в трудах Выготского неявно присутствует теоретическое решение проблемы отношения между филогенезом и онтогенезом. Оба – процессы развития регуляции, включая ее интериоризацию; оба взаимно моделируют друг друга; в обоих могут быть выделены аналогичные стадии. Исходя из этого, в филогенезе тоже могут быть найдены стабильные стадии (процессы интериоризации регуляции [14, с. 137]) и их фазы (этапы интериоризации [14, с. 176–179, 185–186, 193–194]). Промежутки между этими стадиями – аналоги «кризисов» детского развития. Этапов интериоризации Выготский в явном виде назвал три («интер», «экстра», «интра») [3, с. 130], но в его трудах выявлено разделение интерфазы на 2 части – протофазу и аллофазу [11; 14, с. 48–50, 194]; поэтому процесс интериоризации регуляции (стабильная стадия) разделен на 4 этапа: протофаза, аллофаза, экстрафаза и интрафаза [14, с. 193]; две последние в сумме составляют аутофазу [14, с. 50, 194]. В начале стадии и ее протофазы человек подчиняет свое поведение соответствующему средству регуляции (внешней ситуации); в начале аллофазы он сам создает внешнюю ситуацию; ее он применяет в начале экстрафазы для саморегуляции; в начале интрафазы саморегуляция и ситуация уже внутренние, но еще зависимы от внешней среды; в конце этой стадии (начале «кризиса») – они уже независимы от среды (саморегуляция стала самостоятельной) [11; 14, с. 50, 179–181, 184]. Все это служит теоретическим основанием для гипотезы о том, что подобные этапы есть и в филогенезе. Подтвердить же ее могут лишь исторические факты.

Теоретическая реконструкция завершена.

Сопоставим результат с рядом исторических фактов.

Для этого примем во внимание следующее. Признак начала нестабильной стадии (конца стабильной) – отвержение внешней регуляции с ее средством и, в определенном смысле, вообще внешней среды [14, с. 110–111]. Что проявляется как всплеск индивидуализма. Выготский указал и такой признак нестабильной стадии: «переоценка ценностей» («основной момент при переходе от возраста к возрасту», т. е. в «кризисе») [5, с. 385]. Что включает отвержение ценностей предыдущей стадии (компонентов присущего ей вида регуляции и его средств – ситуаций, психологических орудий, норм: ср., например, «стропливость» [5, с. 368–369]). В филогенезе формой отвержения является скепсис. Не сомнение ради поиска истины (Декарт), а собственно скептицизм, отвергающий традиционные ценности, не ищущий истину и отрицающий ее (Пиррон).

Всплески индивидуализма и скепсиса в истории есть. «Индивидуально-личностное начало» явно «усиливается в переломные, кризисные эпохи», когда человек начинает «в самом себе искать ответы на новые вопросы, перед которыми бессильна традиционная идеология» (оцениваемая при этом скептически). В Европе это эллинизм, Возрождение [18, с. 141]. И XX век (см. ниже).

Эллинизм. В его начале возникла школа скептиков (Пиррон, 360–270 гг. до н. э.). В эту эпоху скепсис «пронизывает» в культуре все – искусство, философию, «даже религиозную убежденность» [23, с. 5]. «Индивидуализм» – «основная черта» эпохи [22, с. 8]. Ее начало – конец IV в. до н. э. [21, с. 409].

Возрождение. «Ренессансная форма мысли» – скептическая: никакое утверждение «не может претендовать на непрерываемость, на абсолютную истину» [19, с. 14–16, 22]. «Индивидуализм эпохи» очевиден [24, с. 120–121]. «Первый человек Возрождения» – Петрарка (1304–1374), обращение внутрь себя (отвержение внешнего) – «главное содержание» его творчества [10, с. 27–28; 19, с. 22]. Таким образом, начало Возрождения – в XIV в.

XX век. В середине века уже есть самостоятельная саморегуляция с отвержением внешних норм и скепсисом. Так, Ж.-П. Сартр «в послевоенной лекции «Экзистенциализм – это гуманизм», изданной в 1946 году» [15, с. 120], провозгласил, что человек таков, «каким он делает себя сам», что извне «никакая всеобщая мораль вам не укажет, что нужно делать»: лишь «мы сами выбираем наше бытие» [28]. Экзистенциализм – «скептическая» философия [29]. «Современный» европеец XX в. «вырос в индивидуалистической культуре» [22, с. 7]. Начало очередного филогенетического аналога возрастного «кризиса» – середина XX в.

Итак, в филогенезе есть аналоги нестабильных стадий, т. е. «кризисов», которые определяются по их началам [14, с. 112]. По-видимому, каждому из них, как и в онтогенезе, предшествует стабильная стадия – процесс интериоризации регуляции с ее средством, состоящий из 4 фаз (см. выше.)

Проанализируем с этой точки зрения стадию Нового времени в филогенезе на примере научного взгляда на вещи: если Средневековье было сосредоточено на слове, то Новое время – на вещах (естествознание лидирует в науке). В начале стадии и ее протофазы человек подчиняет свое поведение внешней ситуации, которая на протяжении стадии интериоризируется (см. выше). В начале Нового времени – вещной (воспринимаемой) ситуации.

Начало и конец стадии Нового времени. Границу «между Возрождением и Новым временем» связывают с творчеством Леонардо да Винчи (1452 – 1519 гг.) [26, с. 3-5], т. е. с концом XV – началом XVI вв. Нововременное естествознание только зарождается. Художника еще «не противопоставляют» ученому, их метод познания сходен: «тщательное наблюдение» в поиске «подлинного знания» [9, с. 192-193]. В этом смысле – подчинение воспринимаемым вещным ситуациям. Леонардо и изображает их, беря «зеркало себе в учителя» и используя математику (геометрические основы перспективы) [20, с. 132]. Конец этой стадии – начало «кризиса» в середине XX в. (см. выше).

Разделение стадии Нового времени на интерфазу и аутофазу. Для этого, зная границы стадии, достаточно найти начало аутофазы; его признак: человек стал субъектом саморегуляции [14, с. 185]. А значит, осознал себя автором своих действий и их результатов. Ученые в Новое время до конца XVIII в. не осознавали себя таковыми: они вели поиск «математического плана, заложенного Богом в основу мироздания», и «каждое открытие закона природы провозглашалось» как «свидетельство мудрости Бога, а не проницательности исследователя» [16, с. 54; 17, с.45]. К началу XIX в. математики, осознав свои действия и результаты, поняли: «созданная ими наука» вовсе не была «образцом строгости». И «роль Бога» теперь «становилась все менее ощутимой» [17, с. 93, 198], ибо авторство признавалось за ученым. Начало аутофазы – в конце XVIII в.

Разделение интерфазы Нового времени на протофазу и аллофазу. Для этого, зная границы интерфазы, достаточно найти начало аллофазы; его признак: человек стал субъектом внешней регуляции, а значит, стал способен создавать средство регуляции [14, с. 184]. В Новое время – вещную ситуацию, в естествознании – экспериментальную. А также – воспринимаемую модель эксперимента и его результата: описание, рисунки, формулы. Этими средствами регуляции ученый воздействует на других людей. Вывод одной формулы из другой – тоже создание воспринимаемой ситуации (формулы) и в то же время – действие внутри существующей ситуации (исходных формул). Это впервые сделал И. Ньютон (закон тяготения). «Все математическое естествознание Нового времени» применяет эксперимент, но впервые он играет «решающую роль» у Ньютона [8, с. 246]. Способность создавать и применять вещную ситуацию сложилась. Работы Ньютона – во 2-й половине XVII в. Здесь начало аллофазы.

Разделение аутофазы Нового времени на экстрафазу и интрафазу. Для этого, зная границы аутофазы, достаточно найти начало интрафазы; его признак: человек стал субъектом внутренней саморегуляции [14, с. 180]. Это – умственные действия без опоры на внешнюю ситуацию, но еще не ее игнорирование (самостоятельная саморегуляция – в середине XX в.: см. выше). Примерно до середины XIX в. физики старались «построить механическую модель» изучаемого объекта [16, с.163] (вещную ситуацию). Максвелл в работе 1865 г. «отказался от физических моделей», результатом чего стало «признание чисто математического подхода» в физике [16, с.155, 163–164]. Отказавшись от внешних вещных моделей, она не перестала быть наукой о вещах природы (вещная ситуация не игнорируется). Середина XIX в. – начало интрафазы.

Итак, в филогенезе обнаруживается последовательность фаз, аналогичная «структуре возраста» (Выготский) в онтогенезе [11; 14, с. 193–194, часть III].

Пока мы осуществляли переход от онтогенеза к филогенезу. Попробуем совершить переход в обратном направлении: обосновать гипотезу об онтогенезе на основании данных филогенеза.

Как известно, в VI в. до н. э. началось «греческое чудо» (от мифа – к логосу) – возникновение философии и науки. (Сейчас их развитие нас интересует в пределах стадии, предшествующей эллинизму, который начался в IV в.) Философы «решительно игнорировали» общепринятые «священные сказания», создав «новую область мышления» [2, с. 13]. Уже Фалес перешел от мифов (сказаний) и персонифицированных образов Гомера (водный бог Океан, «который всем прародитель») к деперсонифицированным понятиям («вода») и рациональным умственным действиям (доказывал теоремы).

«Греческое чудо» неповторимо, но нет ли в истории его аналогов по указанным признакам? Оказывается, есть. В XI в. Ансельм написал «образец размышления» о «сущности Бога и других вещах» так, чтобы «совершенно ничто не принималось как доказанное на основании ссылки на авторитет Писания, но чтобы все утверждаемое в выводе ... строго последовательно вытекало из рассуждения и было явственным образом очевидно истинным» [1, с. 33]. При этом Бог рассматривается логически

– не как личность, а как понятие («нечто одно»), т. е. деперсонифицированно [1, с. 41]. Так возникла схоластика (в пределах стадии, предшествующей Возрождению, которое началось в XIV в.: см. выше). Уже Ансельм в своей работе игнорирует священное сказание, переходит от его образов к деперсонифицированным понятиям, мыслит рационально. В этом смысле Ансельм аналогичен Фалесу, а схоластика – ранней античной философии.

Подобная фаза предшествует и середине XX в. Около его начала, «в атмосфере поражающих воображение успехов науки и техники, а также общего наступления на клерикализм», сознание людей «стало более свободным по отношению к религии» [25, с. 31], произошло «вытеснение традиционных религиозных представлений из сознания людей» с потерей этими представлениями «определяющей роли в социальной жизни» [13]. К таким успехам относится теория Дарвина, принятие которой привело к замене образа Творца понятием безличного эволюционного закона изменения воспринимаемых вещей (тел живых существ). В начале XX в., в частности, «эволюционно-биологический способ объяснения» детского развития был «господствующим» [30, с. 282–283].

Во всех трех случаях – отказ от мифа (сказания с его образами) и замена его логосом (понятием, правилом, законом). Как мы видели на примере Нового времени, такой момент делит интрафазу на две части – секулярную и досекулярную (далее надо будет показать это и для других интрафаз). Сказанное является достаточным основанием для гипотезы о существовании подобных фаз и в онтогенезе. Если они там обнаружатся, то мы получим более подробное представление о структуре онтогенеза. Если нет, то мы нашли еще одно отличие филогенеза от онтогенеза.

Выводы

В научном наследии Выготского неявно содержится культурно-историческое решение проблемы отношения между филогенезом и онтогенезом. Оба – процессы развития опосредованной регуляции, включая ее интериоризацию. В обоих есть этапы, аналогичные по структуре и признакам. Каждый из этих двух процессов развития – модель другого. По-видимому, в трудах Выготского неявно присутствует периодизация филогенеза, которую еще надо выявить (реконструировать).

Literatura

1. Ansel'm. Sochinenija /Ansel'm Kenterberijskij. – М.: Kanon, 1995. – 400 s.
2. Vernan Zh.–P. Proishozhdenie drevnegrecheskoj mysli / Vernan Zh.–P. – М.: Progress, 1988.
3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.1. – 1982. – 487 s.
4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.3. – 1983. – 368 s.
5. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.4. – 1984. – 432 s.
6. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'. / Vygotskij L. S. – М.: Labirint, 1996. – 415 s.
7. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija rebenka. / Vygotskij L. S. – М.: Smysl, Eksmo, 2004. – 512 s.
8. Gajdenko P. P. Evoljucija ponjatija nauki (XVII–XVIII vv.) / Gajdenko P. P. – М.: Nauka, 1987. – 447 s.
9. Gil'bert K. Istorija estetiki. / Gil'bert K., Kun G. – М.: IL, 1960. – 685 s.
10. Gorfunkel' A. H. Filosofija epohi Vozrozhdenija. / Gorfunkel' A. H. – М.: Vysshaja shkola, 1980. – 368 s.
11. Egorova E. N. Struktura stabil'nogo vozrasta v trudah L. S. Vygotskogo. / Egorova E. N., Kasvinov S. G. // Vestnik HNU im. V. N. Karazina. – Psihologija. – № 807. – Har'kov. – 2008. – S. 111-120.
12. Zinchenko V. P. Kul'turno-istoricheskaja psihologija: opyt amplifikacii. / Zinchenko V. P. // Voprosy psihologii. – 1993. – № 4. – S. 41-51.
13. Isaev S. A. Teologija smerti: Oчерki protestantskogo modernizma / Isaev S. A. – М.: PI, 1991. – 236 s.
14. Kasvinov S. G. Sistema Vygotskogo. Kn. 1: Obuchenie i razvitie detej i podrostkov. / Kasvinov S. G. – Har'kov: Rajder, 2013. – 460 s.
15. Kissel' M. A. Filosofskaja evoljucija Zhan-Polja Sartra. / Kissel' M. A. – L.: Lenizdat, 1976. – 240 s.
16. Klajn M. Matematika. Poisk istiny. / Klajn M. – М.: Mir, 1988. – 295 s.
17. Klajn M. Matematika. Utrata opredelennosti. / Klajn M. – М.: Mir, 1984. – 434 s.
18. Kon I. S. Otkrytie Ja. / Kon I. S. – М.: IPL, 1978. – 367 s.
19. Lazarev V. V. Stanovlenie filosofskogo soznanija Novogo vremeni. / Lazarev V. V. – М.: Nauka, 1987. – 137 s.
20. Leonardo da Vinchi. Izbrannye proizvedenija: v 2 t. T. 2. / Leonardo da Vinchi. – М.: Izd-vo Studii Artemija Lebedeva, 2010. – 480 s.
21. Losev A. F. Istorija antichnoj estetiki. Itogi tysjacheletnego razvitija. V 2-h kn. Kniga 1. / Losev A. F. – М.: Iskusstvo, 1992.
22. Losev A. F. Istorija antichnoj estetiki. Rannij ellinizm. / Losev A. F. – М.: Iskusstvo, 1979. – 815 s.
23. Losev A. F. Kul'turno-istoricheskoe znachenie antichnogo skepticizma i dejatel'nost' Seksta Empirika. / Losev A. F. // Sekst Empirik. Soch. v 2 tomah. T. 1. – М.: Mysl', 1976. – 399 s.
24. Losev A. F. Estetika Vozrozhdenija. Istoricheskij smysl estetiki Vozrozhdenija. / Losev A. F. – М.:

- Mysl', 1998. – 750 s.
25. Novaja istorija stran Evropy i Ameriki. Nachalo 1870-h godov – 1918 g. / Pod red. Grigor'evoj I. V. – M.: Izd-vo MGU, 2001. – 720 s.
 26. Reale Dzh. Zapadnaja filosofija ot istokov do nashih dnei. T 3. Novoje vremja. / Reale Dzh., Antiseri D. – SPb: Petropolis, 1996. – 736 s.
 27. Sapogova E. E. Kul'turno-istoricheskaja koncepcija L. S. Vygotskogo i narrativnaja psihologija. / Sapogova E. E. //B-ka «Vestnika obrazovanija». – 2006. – № 3. – S.21–30.
 28. Sartr Zh.-P. Ekzistencializm — eto gumanizm. / Sartr Zh.-P. // Sumerki bogov. – M.: PI, 1989. – S. 319-344.
 29. Chalojan C. V. Fenomenologija E. Gusserlja i francuzskij jekzistencializm. / Chalojan C. V. // Vestnik obshchestvennyh nauk. – 1970. – № 9. – S. 34—41.
 30. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii /Jaroshevskij M. G. – M.: Mysl', 1985. – 575 s.
 31. Kasvinov, S. [G.] (1994). Psychogenetic Approach Towards Investigating Thinking and Other Higher Psychic Functions for the Purpose of their Modelling. In P. Brusilovsky, S. Dikareva, J. Greer & V. Petrushin (Eds.), Proceedings of the International Conference on Computer Technologies in Education, EW-ED'94, 19-23 September 1994, Crimea, Ukraine, part 2, p. 62–64.

УДК 159.922.8:159.923.2

Теоретико-методичні засади побудови корекційно-розвивальної програми як засобу формування особистісної автономії суб'єкта

Костіна Т. О.

Стаття присвячена визначенню теоретико-методичних засад побудови корекційно-розвивальної програми як засобу формування особистісної автономії людини. Наведено інформацію щодо структури програми, особливостей її реалізації та вікових меж її учасників. Виділено складові, на які має бути здійснено вплив шляхом адекватного добору корекційно-розвивальних вправ. Наведено приклади вправ різного теоретико-методологічного спрямування, застосування яких є необхідною умовою для поглиблення розуміння людиною наявного сценарію життя.

Ключові слова: автономія, життєвий сценарій, життєвий шлях, корекційно-розвивальна програма, рефлексія, тренінг, усвідомлення.

Статья посвящена выявлению теоретико-методических основ построения коррекционно-развивающей программы как способа формирования личностной автономии человека. Дана информация относительно структуры программы, особенностей ее реализации и возрастных ограничений ее участников. Выделены составляющие, на которые должно быть произведено влияние, посредством адекватного добора коррекционно-развивающих упражнений. Приведены примеры различного теоретико-методического направления, использование которых является необходимым условием понимания человеком существующего сценария жизни.

Ключевые слова: автономия, жизненный сценарий, жизненный путь, коррекционно-развивающая программа, рефлексия, тренинг, осознание.

The article is devoted determination theoretic-methodological principles of construction remedial and developing program as mean of forming of personality's autonomy. Information is resulted on the structure of the program, features of its realization and age-old limits of its participants. Constituents on which it must be carried out influence by an adequate selection remedial and developing exercises of the program are selected. The examples of exercises of different theoretic-methodological directions are resulted. Underlined, that application of information is a necessary condition for deep understanding of the personality's life-script.

Keywords: autonomy, awareness, course of life, life-script, reflection, remedial and developing program, training.

Постановка проблеми. Дослідження будь-якого психологічного явища полягає не лише у визначенні його структури та механізмів функціонування, вивченні генезису та подальших перспектив розгортання. Науковий пошук завжди має йти далі: не лише вивчити, але й розробити механізми «протидії» явищу, яке «пригнічує» можливості людини до самовдосконалення та реалізації життєвого задуму. Таким чином, розуміння специфіки формування та розгортання життєвого шляху суб'єкта не є кінцевою метою. Головне завдання дослідника – розробити засоби, використання яких надасть можливість людині вибудувати життєвий шлях на основі незалежних, відповідальних, «дорослих» рішень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням особливостей формування та розгортання життєвого сценарію займалася значна кількість як зарубіжних, так вітчизняних вчених: Е. Берн, П. Горностай, Б. Гулдінг, М. Гулдінг, О. Летова, Й. Стюарт, В. Джойнс, Г. Хомич, К. Штайнер. Разом з тим, серед наявної кількості публікацій невіршенням залишається питання щодо можливостей корекції сценарію життя та переорієнтації людини на пошук нових патернів поведінки для побудови життєвого шляху, заснованого на свідомих, не сценарних рішеннях; які б були дієвими щодо оформлення особистісної автономії як необхідної умови створення життєвої програми поза межами сценарію.

Слід зазначити, що на сьогодні існує велика кількість тренінгових програм, вправ та методик, розроблених науковцями різного теоретико-методологічного спрямування (В. Клімчук, В. Леві, Г. Макартичова, М. Сміт, К. Фопель), метою яких є вирішення тих, або інших психологічних проблем, з якими стикається особистість у ході розгортання життєвого шляху (міжособистісна взаємодія, особистісне зростання, професійне самоздійснення тощо). Серед запропонованих програм є такі, що сприяють підвищенню рівня саморефлексії особистості, однак вони не розкривають специфіки виходу людини за межі життєвого сценарію; не надають способів для побудови особистісної автономії суб'єкта. Тому метою даної статті є розкриття теоретико-методичних засад побудови корекційно-розвивальної програми, спрямованої на підвищення усвідомлення особистістю специфіки розгортання власного життєвого шляху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як було зазначено вище, будь-який науковий пошук має ставити на меті допомогти особистості у її прагненні до реалізації власних потенцій та життєвого задуму, що реалізуються поза обмежувальними факторами, одним з яких є сценарій життя. У ході дисертаційного дослідження автора статті нами були окреслені шляхи можливого використання тренінгової роботи для підвищення рівня усвідомлення життєвого сценарію із суб'єктами юнацького віку. Однак, проблема розуміння наявного сценарію притаманна не лише даній віковій категорії. Починаючи з кризи підліткового віку, що розгортається на фоні підвищенням рівня самосвідомості індивіда, перед особистістю починають поставати питання, відповідь на які будуть знайдені на подальших етапах життєвого шляху. Отже, проблема розуміння життєвого сценарію не є проблемою

лише підлітково-юнацького віку – це питання, що супроводитиме особистість протягом усього її становлення. Тому проблема надання психологічного «інструментарію», який би уможливив побудову особистісної автономії, що означає життя поза межами життєвого сценарію не втрачає своєї актуальності. У даній статті ми наведемо теоретико-методичні засади, на які можна спиратись під час розробки корекційно-розвивальної програми метою якої є уможливлення розгортання життя людини на основі свідомих, дорослих рішень.

Метою програми даного виду (для будь-яких вікових категорій) має бути детермінація процесу самоусвідомлення та підвищення рівня усвідомлення протікання життєвого шляху. Даний процес реалізується через глибоку рефлексію суб'єктом себе та свого життя, тому корекційно-розвивальна програма має вмещувати у себе вправи, що розгортають процес осмислення власного життя, сценарних послань, батьківських заборон, наявної екзистенційної позиції («ОК-позиції»), що у реальному житті заважають для побудови особистісної автономії.

Задачами корекційно-розвивальної програми можуть бути наступні: розвиток уміння здійснювати аналіз сценарних проявів суб'єктом; формування прагнення до виходу за межі життєвого сценарію та побудови особистісної автономії; закріплення патернів поведінки та ОК-позицій особистості, характерних для несценарної частини життєвого простору індивіда; формування навичок підтримки особистісної автономії.

Оскільки, програма тренінгу передбачає глибоке заглиблення особистості у себе, здійснення рефлексії щодо себе та свого життя (що вимагатиме від учасників та тренера значної кількості часових та «емоційних» зусиль), велика кількість осіб ускладнюватиме даний процес; тому для реалізації програми такого спрямування кількість учасників у групі не повинна перевищувати 8-10 людей. Крім того, для ефективності програми, у процесі її розробки дослідник має визначитись із теоретичним підґрунтям, на яке він буде спиратись у ході добору та розробки корекційно-розвивальних вправ. У ході створення програми, метою якої є сприяння виходу особистості за межі сценарію та побудова автономії, доречно спиратись на засади екзистенційно-гуманістичної психології та теорії транзакційного аналізу. Перша важлива вірою у можливість здійснення процесу самореалізації та самоактуалізації кожною особистістю; друга – тим, що власне поняття життєвого сценарію та автономії (як противага сценарію) вперше почало розробляти авторами цього спрямування.

Отже, програма метою якою є розгортання особистісної автономії суб'єкта має бути рефлексивною за своєю суттю, вмещувати невелику кількість учасників, мати теоретичне підґрунтя для адекватного добору вправ. Окрім загального теоретичного спрямування на рівні означених вище напрямів, для ефективної роботи програми можна запропонувати більш конкретне теоретичне підґрунтя, зокрема, на рівні моделі усвідомлення життєвого сценарію (дана модель була розроблена автором статті у межах дисертаційного дослідження та детально висвітлена у статті «Життєвий сценарій суб'єкта юнацького віку: модель усвідомлення») [2]. Зрозуміло, що використання даної моделі має бути адаптована під кожен конкретну групу з урахуванням психологічних, вікових, соціокультурних особливостей її учасників.

Важливим напрямком для коректної розробки розвивальної програми є виокремлення чинників, що спричинюють загострення переживань у процесі програвання сценарію, активізують пошуки стратегій виходу за межі неефективних патернів сценарної поведінки. Оскільки процес осмислення особистістю власного сценарію здійснюється на основі самоусвідомлення, тому під час розробки програми коректно добирати вправи, метою яких є детермінація розвитку рефлексії суб'єкта, що здійснюється у двох напрямках: особиста рефлексія (Хто Я? Який Я?) та рефлексія життєвого шляху (Яке моє життя? Чому моє життя саме таке?). У результаті осмислення виникає нове знання: людина виокремлює чинники, що обумовили розгортання її життєвого шляху в обраному напрямі (когнітивна складова). Однак людина – раціонально-емоційна істота: раціональна, бо пізнає світ; емоційна, тому що певним чином ставиться до отриманих знань (емоційно-мотиваційна складова). Саме тому до корекційної програми мають бути включені вправи, які сприяють «переживанню» індивідом власного досвіду [2].

Оскільки розгортання життєвого шляху людини обумовлено безліччю подій, що мали місце (або можуть мати, на думку суб'єкта) у його житті, для побудови осмисленого майбутнього необхідне розуміння причинно-наслідкових зв'язків між минулим та сьогоденням. Усвідомлення себе, мотивів своїх вчинків, розуміння прихованих детермінант, сприяє здатності до самоактуалізації особистісного потенціалу [3]. Зміна курсу життєвого шляху має відбуватись на основі пошуку причин, що обумовили створення наявної життєвої ситуації. Слід зазначити, що при розробці корекційно-розвивальної програми слід також враховувати наявність нормативних та ненормативних криз особистості, оскільки присутність кризових переживань поглиблює процес рефлексії суб'єкта щодо себе та свого життєвого шляху.

Відповідно до зазначеної вище моделі, важливою умовою для розуміння наявного сценарію полягає у визначенні його емотивно-мотиваційної складової. Тому, корекційно-розвивальна програма має включати вправи, у результаті виконання яких особистість «відкриватиме» для себе мотивуючі сили (зовнішні та внутрішні), що спрямовують хід її життя. Зовнішні сили у більшості випадків пов'язані із виконанням того, що є необхідним (принцип «треба»); внутрішні мотивуючі сили співвідносяться із тим, що особистість бажала б робити (принцип «хочу»). Аналіз мотивуючих сил, їх вплив на людину, процес втілення (або не втілення) у життя має велике значення для розуміння особливостей життєвого сценарію суб'єкта. Однак лише усвідомлення недостатньо для реалізації потенціалу особистості – мають відбутися дії, спрямовані

на зміну життєвого курсу. Тому у корекційно-розвивальній роботі має робитись наголос на необхідності діяльній реалізації здобутих знань. Кінцевою метою актуалізованої особистості має бути не просто усвідомлення свого сценарію, але й подальший вихід за його межі, побудові особистісної автономії, що проявляється у здатності людини бути «тут і зараз» (усвідомлення теперішнього), спонтанності та близькості [1]. Створення автономії та вихід за межі сценарію «вимагає» від людини вольових зусиль (регулятивно-вольова складова); результат цих зусиль проявляється у формі ціннісного вибору суб'єкта, що має усвідомлюватись ним [2]. Слід підкреслити, що процес вибору – це динамічна складова, яка не може бути здійснена «раз і назавжди». Розгортання життєвого шляху супроводжується великою кількістю життєвих ситуацій, що потребують від особистості прийняття тієї або іншої альтернативи. Реалізація особистісної автономії – це неперервний процес, що вимагає постійного моніторингу («Вибір, який я здійснюю наближує мене до автономії чи до життєвого сценарію?»); такий моніторинг можливий лише за умови високого рівня самосвідомості особистості. На думку екзистенційного психолога Р. Мея, чим менш розвинута самосвідомість людини, тим більш залежною вона є від життєвих обставин, різних витіснених змістовних зв'язків, що були сформовані ще у дитинстві. «Завдяки самосвідомості ми можемо перервати череду стимулів та реакцій, створити у ній паузу, в якій ми можемо здійснити свідомий вибір нашої реакції» [5, с. 84]. В міру розвитку самосвідомості відповідно збільшується діапазон вибору людини та її екзистенційна свобода.

Свобода вибору особистості пов'язана із рефлексією протиріч, що виникають у ситуації обрання рішення (вибору із деяких альтернатив). Здійснення вибору вимагає від людини прийняття відповідальності за реалізацію або не реалізацію свого життєвого задуму. Категорія відповідальності позначає проблему співвідношення здатності та можливості людини виступати у якості суб'єкта (автору) власних дій. Відповідальність передбачає вибудову людиною ситуації за цілком – наслідків для себе та для інших. Відповідальна особистість на будь-якому етапі вибору рефлексує можливі наслідки реалізації або відхилення можливих альтернатив та відповідає за них.

Отже, розробка корекційно-розвивальної програми метою якої є надання особистості «інструментарію», впровадження якого уможливить вихід за межі сценарію, має складалась з урахуванням описаних вище особливостей рефлексії суб'єкта та прийняття відповідальності за розгортання власного життєвого шляху. Основними моментами, на які має бути спрямований корекційний вплив, є: розгортання рефлексії суб'єкта щодо себе та свого життя; набуття інформації про життєвий сценарій; виокремлення сценарних патернів поведінки та сценарних переконань особистості; формування прагнення здійснення змін у власному житті (вихід за межі життєвого сценарію та побудова автономії).

Для глибокого усвідомлення суб'єктом життєвого сценарію корекційно-розвивальна програма має включати компоненти, які будуть спрямовані на різні сфери психіки учасників. Також, у процесі корекційно-розвивальної програми учасникам доречно видавати матеріали, що репрезентують ситуацію тренінгу: переліки типів сценаріїв та драйверної поведінки людини (в межах теорії транзакційного аналізу), перелік характеристик еґо-станів особистості, матеріали щодо визначення типу ОК-позиції людини, а також вправи для самостійного виконання.

Структурними компонентами занять корекційно-розвивальної програми мають бути наступні блоки: 1 блок (1 заняття) – знайомство; 2 блок (2-9 заняття) – власне усвідомлення учасниками групи особливостей наявного життєвого сценарію; 3 блок (10 заняття) – завершення тренінгової роботи. Основний блок корекційно-розвивальної програми вміщується з 2 по 9 заняття. Така організація корекційної програми, що включає три етапи (знайомство, основну частину та закінчення) зумовлена особливостями динаміки розвитку тренінгових груп.

На першому занятті закладається основа для подальшої роботи групи. Атмосфера, що створюється на цьому етапі значним чином впливає на динаміку подальших групових процесів. Особливістю рефлексивних тренінгів (до яких має належати дана корекційно-розвивальна програма) є необхідність наявності доброзичливої атмосфери, оскільки лише за таких умов можливе розкриття особистості. Заняття другого блоку складають центральну частину програми. Для ефективної реалізації поставлених завдань учасникам мають пропонуватись вправи, виконання яких детермінує процес розгортання особистісної рефлексії щодо себе та свого життя. Рефлексія здійснюється через аналіз особистістю власних характеристик, життєвих подій, що мали місце у її минулому; відбувається процес конгломерації часткових знань суб'єкта у цілісну систему поняття «життєвий сценарій». Виконання вправ програми має сприяти формуванню та реалізації життєвого задуму особистості за межами сценарію (побудова автономії). Третій блок корекційної програми спрямований на формування сприятливих умов для виходу особистості з тренінгу. Загальна тривалість корекційно-розвивальної програми має складати не менше 10 тижнів, оскільки осмислення сценарію вимагає глибокої рефлексії та «занурення» у себе, що не може бути реалізовано швидкими темпами. Також, даний вид корекційно-розвивальної програми орієнтований на учасників віком від 18 років, що зумовлено психологічними характеристиками суб'єктів даної вікової категорії та особливостями їх соціальної ситуації розвитку (здатність до глибокої рефлексії, здійснення професійного вибору, відхід від батьківської сім'ї та первинна реалізація життєвих цілей, вибір подружнього партнера, зайняття певної громадянської позиції тощо).

Отже, для детермінації процесу розуміння людиною особливостей наявного сценарію життя та побудови можливих напрямів реалізації життєвого шляху поза межами сценарію, можна запропонувати наступні вправи, що реалізуються у різних теоретико-методологічних підходах. Оскільки ефективним у осмисленні життєвого сценарію є робота із почуттями особистості можна використати вправи, що розробляються у межах гештальт-терапії [6]. Дана робота із почуттями включає декілька рівнів: 1) зна-

ходження «тут і зараз»: людина має зосереджуватись на відчуттях та почуттях, що притаманні їй у даний момент («Що я зараз відчуваю?»). Аналізувати можливий внутрішній супротив щодо заглиблення у свої переживання; 2) наступним кроком є виокремлення чинників, що спричинили виникнення даного стану («Чому я це відчуваю?»); 3) у процесі осмислення наявних переживань особистість має перейти до узагальнення («Наскільки часто почуття, які я зараз відчуваю, виникають у моєму житті?»); 4) далі відбувається рефлексія значущості цих емоцій у житті особистості («Що дають мені ці переживання? Що вони можуть «сказати» про мене та моє життя?»); 5) у результаті відповідей на попередні запитання в особистості оформлюється певний рівень знань (когнітивна складова) щодо значення даних почуттів у процесі розгортання наявного сценарію; їх вплив на світосприйняття людини. Описаний алгоритм виводить суб'єкта на осмислення наявності сценарію у його житті, впливу сценарію на процеси прийняття життєвих рішень; дана схема уможливує перехід з когнітивного рівня («Що я відчуваю?») до емоційно-мотиваційної складової («Чому я це відчуваю?»). Пошук відповіді на останнє запитання спричинює виокремлення людиною причинно-наслідкових зв'язків розгортання власного життя, специфіки неусвідомлюваних сценарних переконань.

Виявлення характерних емоцій актуалізує наявність певної «установки», що проявляється у світосприйнятті, усвідомленні себе та оточення. Для виявлення та осмислення індивідом наявних установок можна використовувати вправу на визначення ОК-ділянок, яка використовується у теорії та практиці транзакційного аналізу.

У процесі виявлення наявного сценарію життя важливе місце посідає аналіз просторово-часових характеристик власного життєвого шляху (минулого, теперішнього та майбутнього). Для розуміння особистістю свого сценарію необхідно здійснювати рефлексію власного минулого, оскільки наявний досвід дає можливість виокремити повторювані події; процес виокремлення закономірностей може здійснюватись у трьох сферах: «Я – Я», «Я – Діяльність» та «Я – Інші». Аналіз подій, що мають місце у визначених сферах дозволять визначити суб'єкту «проблемні» зони власного життєвого шляху [2]. У процесі виявлення «проблемних» зон можуть бути використані малюнкові техніки арт-терапії (малюнок на тему «Моє життя»). У ході аналізу минулого досвіду людина має зрозуміти цінність кожної події (навіть, негативної) для формування неповторного досвіду, окреслити можливі шляхи для побудови прийняттого життєвого шляху. Визначення проблемних ситуацій, що мали місце у минулому, дозволять особистості зрозуміти можливості у побудові прийняттого майбутнього. Для формування бажаного майбутнього можуть бути використані вправи, що розробляються у межах НЛП та у коучинг-підході (зокрема, вправа «Лінія стану» за М. Аткинсон).

Важливим чинником, який уможливує особистісні зміни та окреслює шляхи виходу за межі сценарію є саморозуміння та самоприйняття: людина має усвідомлювати цінність себе як неповторної особистості (гуманістична психологія), лише у цьому випадку можливе розгортання процесу побудови автономії. Заглиблення у себе, усвідомлення глибин свого «Я», можливе за допомогою вправ, що розробляються в межах психосинтезу Р. Ассаджіолі.

Наступним кроком після прийняття особистістю своєї сутності має відбутись взяття відповідальності за власне життя, за те, що у ньому відбувається; людина має прагнути усвідомити свою суб'єктність та розгорнути процес життєтворчості [4].

Висновки та перспективи. Розробка та впровадження будь-якої корекційно-розвивальної програми вимагає від її автора високого рівня підготовки як на рівні теорії, так і методичних впроваджень. Особливого значення наявності високого рівня знань набуває під час розробки корекційно-розвивальної програми, яка детермінує процес осмислення життєвого шляху особистості, зокрема, його сценарної складової. З огляду на вище сказане, можна виділити наступні теоретико-методичні засади програми даного спрямування: принципи екзистенційно-гуманістичної психології та теорії транзакційного аналізу; наявність теоретичної моделі процесу осмислення сценарію життя, у якій визначено сфери, на які має бути реалізовано вплив; бути рефлексивною за своїм спрямуванням; враховувати наявність нормативних та ненормативних криз особистості (наявність кризових переживань); оформлення програми має відповідати загально-методичним принципам побудови тренінгової роботи, що розроблені у межах вітчизняної та зарубіжної психології.

Literatura

1. Bern E. Igrы v kotorye igrajut ljudy. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij; Ljudy, kotorye igrajut v igrы. Psihologija chelovecheskoj sud'bi: [per. s angl.] / Bern E. – Ekaterenburg: Litur, 2001. – 576 s.
2. Kostina T.O. Zhyttjevyj scenarij sub`jekta junac`kogo viku: model` usvidomlennja / T.O. Kostina // Aktual`ni problemy navchannja ta vyhovannja ljudej z osoblyvymy potrebamy: zbirnyk naukovyh prac`. – K. : Universytet «Ukraina», 2012. – № 9 (11). – s. 126 – 137.
3. Maslou A. Motyvacyja y lychnost` / Abraham G. Maslou; per. s angl. Tatlybaevoj A.M. – SPb.: Evrazija, 2001. – 478 s.
4. Mystectvo zhyttjetvorchosti osobystosti: Nauk.-metod. posibnyk: U 2 ch. / Red. rada: V. M. Donij (golova), G. M. Nesen (zast. golovy), L. V. Sohan', I. G. Jermakov (kerivnyky avtors`kogo kolektyvu) ta in. – K., 1997. – Ch. 1: Teorija i tehnologija zhyttjetvorchosti. – 392 s.
5. Mej R. Muzhestvo tvoryt': ocherk psyhologyy tvorchestva / Rollo Mej. – L'vov: Inicyatyva, 2001. – 180 s.
6. Perlz F. Praktyka geshtal'tterapii / F. Perlz. – M.: Instytut Obshhegumanytarnyh Issledovanij, 2005. – 480 s.

УДК 152.27: 343.915: 343.7

Функционирование и коррекция системы психической саморегуляции поведения по типу «предательство»

Кочарян И.А.

В статье рассматриваются проблемы функционирования системы психической саморегуляции обеспечивающей реализацию самоактуализирующей тенденции. Детально представлен процесс функционирования системы психической саморегуляции поведения по типу «предательство». Отмечается, что такая система закладывается у ребенка под влиянием травмирующего опыта «предательства» со стороны значимых взрослых и самопредательства. В результате внутреннего конфликта формируется эго, которое неспособно конструктивно обеспечить реализацию функций поиска, принятия и передачи поддержки и заботы о себе и других. Представлена пошаговая стратегия коррекции системы психической саморегуляции поведения по типу «предательство», которая осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Ключевые слова: саморегуляция, самоактуализация, внутренний конфликт, психотерапия, психокоррекция.

У статті розглядаються проблеми функціонування системи психічної саморегуляції, що забезпечує реалізацію тенденції до самоактуалізації. Детально представлений процес функціонування системи психічної саморегуляції поведінки за типом «зрада». Відзначається, що така система закладається у дитини під впливом травмуючого досвіду «зради» з боку значущих дорослих і самозради. В результаті внутрішнього конфлікту формується Его, яке нездібне конструктивно забезпечити реалізацію функцій пошуку, прийняття і передачі підтримки і турботи про себе і інших. Представлена покрокова стратегія корекції системи психічної саморегуляції поведінки за типом «зрада», яка здійснюється на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях.

Ключові слова: саморегуляція, самоактуалізація, внутрішній конфлікт, психотерапія, психокорекція.

This article discusses the functioning of psychic self-regulation ensures the implementation of self-actualizing tendencies. Detail shows the process of functioning of psychic self-regulation of behavior by type of «betrayal». It is noted that such a system is put in the child under the influence of traumatic experience «betrayal» by the significant adults and autobetrayal. As a result of the internal conflict formed the ego, which is unable to ensure the implementation of a constructive search functions, adoption and transfer of support and care for themselves and others. A step by step strategy for correction of psychic self-regulation of behavior by type of «betrayal», which is implemented on the cognitive, emotional and behavioral levels.

Keywords: self-regulation, self-actualization, internal conflict, psychotherapy, psycho-correction.

В работе «Искажение самоактуализирующей тенденции: inferнальный подход» были представлены две «демонические» стратегии, осуществление которых приводит к отказу от зрелых форм самореализации и переходу к деструктивным и суррогатным: 1) замена радости наиболее доступным и безопасным удовольствием; 2) обесценивание потребности. Попадая в западную изоциркульную стратегий самообмана, человек, сначала, теряет радость, затем погружается в тревогу и страх, которые сопровождают его дальнейшую жизнь, создавая все больше оснований для искажения своей самоактуализирующей тенденции.

В последнее время нам все чаще приходится работать с клиентами, которые в своем опыте практически не могут отыскать периода, когда бы могли чувствовать радость, а все свои успехи и удачи обесценивают. Они всегда несчастливы; часто не знают, чего хотят; их переполняют ревность злость и обида. При этом, их негативные переживания обращены на самого себя (злятся и обижаются на себя). Говоря языком гештальт-психотерапии, главным их механизмом прерывания контакта является ретрофлексия. Естественно, психотерапевтической стратегией в таком случае является перенаправление деструктивных тенденций на объект, вызвавший эти переживания и восстановление контакта с объектом для дальнейшей реализации своих потребностей. Проблема заключается в том, что при развороте негативных переживаний с себя на внешний объект у клиента усиливается тревога и страх. Он переживает колоссальное чувство одиночества и отчуждения, обычно переходя с «языка» чувств на «язык» интеллекта и рационализирует пережитое. В результате клиент еще больше теряет контакт с истинными потребностями, а психотерапия может превратиться во вторую демоническую стратегию, давая надежду, а потом, забирая ее, обесценивает усилия клиента и саму потребность.

Терапевт (Т): «Вы так много говорите. Сложно пребывать в тишине?».

Клиент Ирина М., 32 года (К): «Да, как будто я должна вас развлекать. Иначе стану неинтересной (виновато опускает голову)».

Т: «Это трудно быть неинтересной..?!».

К: «Да, я чувствую, что неинтересна, что вы не хотите меня слушать, просто терпите меня, а я никто!» (плачет).

Т: «Если я вас просто терплю, возможно, вы злитесь на меня за это?!».

К: посмотрев на меня с интересом и надеждой, вдруг, сникла, - «если я на вас разозлюсь, вы

не примете меня в следующий раз, еще больше отдалитесь!» - злость на терапевта не проявилась и К обреченно смотрела в пол.

Рассмотрим еще несколько примеров: Андрей А. (35 лет) пришел на консультацию с запросом, - «я патологически ревнив и испортил отношения с женой. Хочу, чтобы вы помогли мне справиться с ревностью»; Иван А. (27 лет) просил помощи в том, чтобы он стал больше уделять внимания семье. «Количественно я уделяю много внимания, но хотел бы еще и качественно». С одной стороны запросы довольно самокритичны и благородны: в первом случае перестать мучать жену, а во втором – вообще мечта многих женщин – больше любить жену и ребенка». Но почему так приторно это слушать?! Опыт работы с демоническими стратегиями подсказывает, что это какой-то обман. То чувство, когда сказать об обмане неловко – такие благие поступки хотят совершить клиенты, что чувствуешь себя несколько эгоистичным, если поставишь под сомнения эти намерения. Действительно, далее выясняется, что первый использует жену как внешний источник своей самооценки, который перестал давать подкрепление; а второй – мечтает об адюльтере с несколькими партнершами одновременно.

Демоническое проявляется больше, чем в двух приведенных выше стратегиях. Действительно, например, в «Никомаховой этике» Аристотеля и «Божественной комедии» Данте Алигьери указывается на как минимум три уровня «грехов»: 1) неумеренность, 2) насилие и 3) предательство. Если первые два уровня «греха» легко связываются с первой и второй демоническими стратегиями, то третий представляет для психотерапии особый интерес. Действительно, подмена радости наиболее доступным удовольствием подкрепляет, например, сексуальную или пищевую неумеренность, а обесценивание истинной потребности приводит к поиску искаженных форм реагирования, таким как, например, насилие. Предательство особая тема, а все перечисленные примеры, как нам представляется, имеют к ней непосредственное отношение. «Предательство!», - именно это слово невольно приходит в голову, когда слушаешь этих трех людей. Это предательство, не просто кого-то другого, это предательство, прежде всего, самого себя. Как пишет У.А. Савельева объектом предательства может стать направленное от субъекта внутреннее «я» человека [1]. Все трое клиентов Ирина М., Андрей А. и Иван А. предают себя, когда занимается самобичеванием и самоедством. Безусловно, они поражены тщеславием и самоуничижением – теми формами поведения, которые «паразитируют» согласно Дж. Стивенсу на проблемной самооценке человека. Всех этих людей объединяет одно событие, которое произошло в их детстве – предательство и самопредательство. По описаниям более 50 клиентов, пораженных самопредательством, это событие происходило с ними в период 5 – 7 лет. Этот возрастной интервал совпадает с возрастом переживания так называемой «сцены первопричины». Именно так называл А. Янов событие, которое накладывается на уже существующие обиды и резко усиливают их травматичность для сознания ребенка [2, с. 253]. А. Лоуэн писал, что переживание чувства предательства и разбитого сердца из отвержения родителем детской любви имеет решающее значение в формировании ригидной структуры характера, которая закладывается в возрасте 3 – 6 лет [3, с. 66-67]. Это тот специфический возраст, когда, согласно аналитическим концепциям развития (А. Лоуэн, Н. Мак-Вильямс, С. Джонсон и др.) заканчивают формирование основные характерологические структуры; а также, по мнению Ж. Пиаже, развивается «объективная ответственность», «когда поступки оцениваются по их последствиям, а не по намерениям и мотивам человека» [4, 5]. В этом возрасте ребенок в процессе игры познает опыт ответственности в результате принятия санкций за нарушение ее правил. В. Тэхэ указывал, что посредством функционально-селективных идентификаций со взрослыми ребенок осваивает новые формы реализации потребностей [6]. Так, наблюдая за взрослым, ребенок постигает мир ответственности за свои поступки. У всех клиентов с опытом самопредательства, так называемых «предателей», мы наблюдали следующие закономерности: 1) эти дети вспоминают эпизоды, когда их обвинял кто-либо в постыдном поступке (обычно воспитатель в детском саду или учитель в школе, иногда другие дети), а один из родителей (наиболее значимый) или оба становились на сторону обвинения, укоряя, стыдя ребенка и не веря ему; 2) формирующееся эго-состояние Родителя у ребенка, с одной стороны, перенимало обвиняющую модель поведения своих родителей; с другой стороны, чтобы снизить чрезмерный уровень эмоционального потрясения, вызванного родительским «предательством», ребенок и сам идентифицирует себя с агрессором. Например, один из «предателей» вспоминает, что в возрасте 5 лет кто-то из детей украл несколько предметов одежды ребят из другой группы в детском саду, а воспитательница обвинила его в краже. Он отрицал, что брал эти вещи, но воспитатель не верила, она кричала, ругалась и заставляла сознаться. Под серьезным эмоциональным давлением он сознался в краже, которую не совершал. К тому моменту пропавшие вещи нашлись, а воспитатель заставила мальчика идти к детям и извиняться за свой поступок. Когда под давлением взрослого ребенок сознавался в том, чего не совершал, а затем, извинялся, он фактически совершал самопредательство. После этой «церемонии» родителей этого мальчика вызвали в детский сад. Его родители не только не защитили, они не поверили сыну, заставили извиниться его еще раз в присутствии уже родителей тех детей. Когда родители не поверили сыну и стали на сторону обвинения, для их ребенка произошло событие предательства, которое усилило переживание самопредательства. Как следствие в психике ребенка формировался раскол между детским «Я» и родительским «Я». Вместо гармоничного функционирования внутреннего ребенка и внутреннего родителя, в котором каждое эго-состояние выполняет свои функции, а вместе стремятся к счастью; начинается раздор и внутренняя вражда. Таким образом, третья демоническая стратегия отражает саму суть понятия «дьявол» - как разделяющего на две части, сеющего раздор. Такая провокация предательства со стороны демонической части психического приводит к специфическому функционированию эго-состояний.

Прежде, чем описывать эту специфику, следует сказать о самих эго-состояниях и их функциях. Под эго-состояниями Э. Берн понимал целостные системы мышления и переживания, которые проявляются

в соответствующих моделях поведения [7]. Система из трех эго-состояний (ребенок, взрослый и родитель) позволяет человеку эффективно адаптироваться. При этом, Х. Оллер-Валлехо утверждает, что для такой адаптации для каждое эго-состояние специфичны определенные базовые функции: у Ребенка – искать и получать заботу, у Родителя – заботиться о других и у Взрослого – делать человека отличными от других [8]. Безусловно, базовые функции эго-состояний реализуются не только внешне (по отношению к другим людям), но и внутренне (по отношению друг к другу). Так, потребность быть любимым, характерная для эго-состояния Ребенка, позволяет человеку искренне нуждаться в других людях, но делает их уязвимыми и подверженными психологическим травмам. Эго-состояние Родителя позволяет давать поддержку и заботу не только другим, но защищать и оберегать своего внутреннего ребенка. В таком внутреннем единении и согласии человек способен реализовывать свою индивидуальность с помощью эго-состояния Взрослого.

У тех, кого мы условно называем «предателями» все функционирует иначе: их внутренний Ребенок имеет опыт, сначала предательства со стороны своих родителей, а затем и собственного эго-состояния Родителя, которое приняло позицию обвинения. Между эго-состояниями возникает особая коммуникация. Внутренний Взрослый как-бы говорит ребенку: «Я стыжусь тебя!», «Ты ведешь себя неуместно!», «Тебя никто не полюбит!» и т.д. Известный богослов и журналист Сергей Романов подобную коммуникацию приписывает Дьяволу, однако, скорее, так может говорить искушенный им Родитель. Так, заменяя слово «Бог» на «заботящийся Родитель», а слово «Дьявол» на «Родить-предатель», можно точнее понять различия в посланиях по-разному функционирующих эго-состояний Взрослого. Приведем несколько цитат: «Бог говорит: «Ты дорог Мне!» (Дьявол: «...ты всем опротивел, ненавижу тебя»), Бог: «Я не оставлю тебя!» (Дьявол: «Кому ты такой нужен?»), Бог: «Ты — Мое любимое создание, Ты — Мой образ!» (Дьявол: «Идиот! Дурак! Пень! И т. д.), Бог: «Я приду и помогу тебе!» (Дьявол: «Тебе уже никто не поможет!»), Бог: «Ты будешь жить, Я хочу, чтобы ты жил!» (Дьявол: «Ты умрешь, ты не выдержишь!»), Бог: «Этот человек еще может исправиться!» (Дьявол: «Горбатого могила исправит!»), Бог: «Все не так плохо!» (Дьявол: «Все — ужасно, выхода нет!»), Бог: «Я здесь, рядом, позови, и Я услышу!» (Дьявол: «Бог — далеко, Он никогда не услышит тебя!»)» [9]; «В языке Бога много простых и теплых слов. Его тон — благожелательный. Даже когда Бог обличает, Он говорит спокойно и ровно. Вот ключевые слова Бога: верю, люблю, надеюсь, радуюсь, ожидаю, прощаю, а еще — мир, небо, жизнь... Дьявол же, напротив, имеет язык резкий и порывистый, его голос громкий, злобный, ругательный. Этот голос имеет обвинительные нотки, он груб, грозен и беспощаден» [9]. Из небольшого фрагмента диалога Ирины М. с психотерапевтом можно услышать «голос» ее внутреннего Родителя-предателя. Так, за фразами «...как будто я должна вас развлекать. Иначе стану неинтересной», «...вы не хотите меня слушать, просто терпите меня, а я никто!», «если я на вас разозлюсь, вы не примете меня в следующий раз, еще больше отдалитесь!» легко можно услышать упрекающий голос Родителя по отношению к Ребенку: «ты никому не интересна, ты никто!»; «приходится суетиться, что-то делать, потому что ты сама по себе никому не нужна, а за внимание нужно чем-то жертвовать, иначе одиночество и изоляция»; «если бы ты была интересной, мне не приходилось бы столько отдавать другим» и т.д. Внутренний ребенок Ирины М. находится под постоянным давлением внутреннего Взрослого, он не может естественно просить поддержки, звать к себе другого человека, он капризничает, боится, что его бросят, он знает это наверняка, что заставляет цепляться, унижаться и постоянно обижаться. Такой внутренний конфликт для сохранения целостности психики требует больших энергозатрат и вызывает огромное эмоциональное напряжение. Для снижения этого напряжения конфликтующие эго-состояния привлекают поддержку извне. Например, если проявить заботы о «предателе», то внутренний ребенок воспринимает это как присоединение на свою сторону конфликта и использует против внутреннего Родителя: «вот видишь меня можно любить, ты просто сам не умеешь заботиться!». Внутренний ребенок, получивший внешнею поддержку, переходит в контрастное состояние – теперь он «царь». Самооценка человека резко возрастает, он начинает нарушать границы других людей, как бы нащупывая границы дозволенного. В терапии это может проявляться попытками затянуть сеанс по времени, значительными опозданиями, обесцениванием психотерапевта и пр. «Предатель» не верит в искренность интереса к себе и должен искать всячески подтверждения. Например, Ирина М. всячески затягивала общение, ловя малейшие признаки того, что она наскучила в надежде увидеть, что ей всегда рады; Андрей А. устраивал дикие сцены ревности своей жене в надежде услышать, что он единственный мужчина в ее жизни и она его очень любит; а Иван А. в поисках подтверждения своей нужности доходил до инсценировки суицида. При этом, как только партнер перестает проявлять заботу и любовь по отношению к «предателю», включается эго-состояние Родителя, которое еще больше начинает давить: «тебя бросили, чего и следовало ожидать, ты никому не нужен!». При этом, другой человек любыми своими интервенциями может вторгнуться в конфликт эго-состояний и внезапно для себя присоединиться к одной из враждующих сторон. В любом случае, таким присоединением другой, с одной стороны, наносит обиду, а с другой – становится функциональным объектом, который временно снижает эмоциональное напряжение в системе саморегуляции «предателя». «Предатель» больше не видит реального человека, его восприятие искажено злостью, обидами и неоправданными надеждами. Другой больше не интересен как человек, он важен как функция. Другой становится своего рода «дозой» наркотика с соответствующими последствиями: обесценивания, редукция радости и зависимости. Так тот, кто был сам жертвой предательства, становится и сам предателем. Порочный круг предательства замыкается: сначала ребенок чувствует себя незащищенным (не чувствует поддержки и заботы со стороны родителей в эмоционально сложных ситуациях); затем происходит ситуация самопредательства (под страхом наказания отказывается от чего-то для себя важного или оговаривает на себя); в этой ситуации получает опыт предательства со стороны родителей (они не слышат его, не верят, становятся на сторону обвинителя); в результате формирующаяся функция эго заботящего Родителя трансформируется в обвиняющего и предающего Родителя; что приводит к внутреннему конфликту эго-состояний, каждое из которых стремится

заполучить как можно больше сторонников из числа окружающих людей; трансформированное эго-состояние Родителя не может оказывать поддержку не только себе, но и другим, оно само нуждается в поддержке; в этих условиях такому человеку поддержка нужна не для самоактуализации, а исключительно как ресурс в борьбе собственных эго-состояний, а, значит, с самим собой; такое использование окружающих и есть предательство, только уже по отношению к другим.

А. Адлер показал, что ранние воспоминания человека (до 7 лет) раскрывают его жизненный стиль, поэтому для иллюстрации жизненного стиля «предателя» приведем несколько ранних воспоминаний Андрея А. Воспоминание 1: Андрей А. в детском саду сидит за обедом вместе с мальчиком, которого тошнит в тарелку. Андрей А. не чувствует тошноты, но тоже рвет в свою тарелку. На вопрос о переживаниях, которые испытывал тогда и на момент рассказа Андрей А. ответил односложно, - «Никаких», но, когда он делился этим воспоминанием, на его лице отчетливо прослеживалось отвращение. Воспоминание отражает невнимание к своим переживаниям и бездеятельность когда нужно что-то менять. Воспоминание 2: отец бьет мать, Андрей А. наблюдает, ничего не предпринимая, ему очень страшно. Он рассматривает эту ситуацию как проявление собственной трусости. Его внутренний родитель уличает в трусости и предательстве матери: «Ты испугался, ничего не сделал, даже не попытался!». Для него это опыт самопредательства. Воспоминание 3 становится как бы ответом-оправданием: «Когда я был постарше, лет семь, и отец в очередной раз бил мать, я попытался вмешаться, но... (на глазах выступили слезы) ... мне так досталось..., что я обмочился...». Это воспоминание, как бы говорит ему, - «если ты попытаешься что-то изменить, то просто оконфузишься». Воспоминание 4: в возрасте 5 лет, когда лежал в больнице, он играл с мальчиками, которые были значительно старше. Один из них предложил игру сексуального характера, предполагающую орально-генитальный контакт. Андрей А. сначала согласился, но начав играть отказался наотрез. В этом воспоминании отражен страх, того что другие мужчины могут обмануть и опозорить. Воспоминание 5: когда родилась сестра, его отправили к бабушке пожить. После того, как мать с новорожденной сестрой вернулись домой из роддома, его тоже привезли. Заходя в комнату, где лежала сестренка, увидел, что оттуда выходит соседская девочка. Он ужасно разозлился и поругался с этой девочкой. Для него это означало, что кто-то нарушил его право первым увидеть сестру. Даже соседская девочка это сделала раньше него. В этом воспоминании видим, что ребенок сопротивляется переживанию оказавшегося на «задворках» семьи. Он хочет получить эксклюзивное право быть первым, хотя бы из других детей. Когда же и эта иллюзия разрушается, он злится. Воспоминание говорит о том, что если ты замешкаешься, то могут забрать то, на что претендуешь, и нельзя рассчитывать на поддержку других. Воспоминание 6: однажды вечером отец узнал, что Андрей А. не поел вовремя. Отец сильно разозлился и устроил скандал ему и матери. Он запретил кушать до завтрака. После побоев мать с ребенком ушли из дома. Она отвела сына в кафе, где покормила, по выражению Андрея А., «какой-то хренью» (в этом высказывании отражается пренебрежительное суждение по отношению к матери, неосознанная обида и злость на нее). После долгих гуляний по городу они уже ночью вернулись домой к отцу. Он чувствовал, что мама пытается его защитить, но она беспомощна это сделать по-настоящему. Воспоминание 7: Андрея А. не помнит точно сколько ему было лет, но утверждает, что это самое раннее из приведенных воспоминаний. Он просыпается от материнских стонов и видит, отец лежит сверху матери и ритмично двигается учащенно дыша. Андрея А. понимает, что они делают неприличные вещи, а маме больно, но она получает от этого удовольствие. Не смотря на то, что это воспоминание было самым ранним, рассказанное в конце, после описания того, как отец бил его и мать, оно говорит Андрею А. о предательстве женщины. Под влиянием более сильного мужчины. Обобщая все семь воспоминаний, можно сказать, что жизнь для Андрея А. это опыт предательства и самопредательства, а если захочешь что-то изменить, то опозоришься и станешь еще хуже; мужчины могут только унижить, а на женщин серьезно рассчитывать нельзя – они предадут при появлении более сильного мужчины. Патологическая ревность Андрея А. к жене легко объясняется опытом предательства женщиной (матерью) в его жизни. Жена для него функциональный объект, который должен выполнить ту задачу, которую не выполнила его мать и теперь не решает его эго-состояние Родителя – эмоциональная и моральная поддержка и защита от потрясений. Когда она не выполняет возложенную на нее функцию, то становится такой же, как его мать; а если выполняет – становится в контраст внутреннему Родителю-предателю, который пытается обесценить все старания заботливой жены. В любом случае для Андрея А. жена объект проявления амбивалентных чувств. Естественно мало кто может долго продержаться в подобных взаимоотношениях.

«Предатель» сфокусирован на общении не с реальными людьми, он привлекает других для решения внутреннего конфликта, что можно трактовать как использование или предательство другого.

В результате самопредательства человек теряет возможность коммуницировать с психическими подструктурами более высокого порядка (божественной и демонической). Он не замечает последний божественной (актуализационной) психической подструктуры и, в результате, и не чувствует вектора истинной самореализации. Демоническая жесторона его психики, спровоцировав внутренний конфликт-раздор между эго-состояниями, способствовала формированию искаженно функционирующего эго. Так, внутренний Ребенок не больше не просит опеки, не принимает ее или делает это так, что другой человек не хочет ее давать; а внутренний Родитель не заботится и не поддерживает ни себя ни других, а укоряет, уличает и критикует. В итоге это приводит к искаженным незрелым формам самореализации «предателя»: вместо любви приходит ревность и созависимость, вместо творчества и работы на благо общества – самоутверждение и рисовка; а вместо достижения и радости чувствует обиду, гнев и обесценивание.

Для того, чтобы «предатель» смог самореализовываться ему необходимо прервать паттерн самопредательства. Это должно стать ресурсом самоактуализирующей тенденции, а не инструментом самообмана. Это должно стать, выражаясь языком Г.И. Гурджиева, третьей нейтрализующей силой в борьбе божественной (актуализационной) и демонической (антиактуализационной) тенденции. Это должно решаться как реализовываться. У «предателя» же это само нуждается в третьей силе, которая воплощается в другом человеке и присоединяется к одной из сторон внутреннего конфликта. Таким образом, главная задача психотерапии состоит в примирении конфликтующих эго-состояний, и перестройке функционирования эго на более конструктивное, когда внутренний Ребенок сможет искренне позвать другого, а внутренний Взрослый защитит, поддержит и поможет эффективнее реализовываться, если у внутреннего Ребенка что-то не получается. Только после решения этой задачи можно переходить к коммуникации первого порядка (с демоническими и божественными подструктурами психики) для поиска наиболее зрелых форм реализации самоактуализирующей тенденции.

Учитывая вышеописанное, мы предлагаем следующую пошаговую стратегию терапевтической работы с клиентами, система психической саморегуляции которых функционирует по механизму самопредательства:

1. Необходимо диагностировать функционирование системы психической саморегуляции по механизму самопредательства у клиента. Для решения этой задачи терапевту следует обратить внимание на оценочные суждения клиента. В этих суждениях «предатели» проявляют жесткое негативное отношение к себе, своему поведению или к другим или их поведению: «ничтожество!», «неудачник!», «пустое место!», «идиот!», «трус!» и пр. Подавляющее большинство их оценочных суждений лишено посланий эмоциональной поддержки.

2. Для более эффективной коррекции системы саморегуляции целесообразно рассказать клиенту о последствиях самопредательства для его жизни и благополучия. На этом этапе психотерапевт мотивирует клиента и снабжает необходимой для осознанного контроля своего поведения информацией.

3. Клиент обучается отслеживать в своей коммуникации послания самобичевания и самобичевания, а также обвинения и критики окружающих («предательские» суждения). Психотерапевт фокусирует внимание клиента на подобных суждениях в процессе психотерапевтической беседы.

4. На этапе когнитивной реконструкции коммуникативных посланий психотерапевт работает с когнитивными и эмоциональными звеньями системы саморегуляции поведения «предателя». Психотерапевт предлагает заменить «предательские» суждения на поддерживающие: например, вместо «Я неудачник!» можно себе сказать «Мне не удалось добиться цели в этот раз. Что можно изменить в моем поведении, чтобы получилось в следующий?». Вместо восклицания, сформулировать вопрос, который как бы проложит «мостик» в будущее. Когнитивная саморегуляция теперь сможет помочь в решении проблемы, а не в ее усугублении. Параллельно прорабатывается опыт предательства и самопредательства, травматичность переживания которого должна субъективно для клиента снизиться. Появление или учащение в суждениях клиента посланий поддержки и самоподдержки можно оценивать как успешное прохождение этого этапа коррекции. Рекапитуляция эмоционального опыта предательства осуществляется и посредством терапевтических отношений, наиболее раскрытых в клиент-центрированной психотерапии, в которых психотерапевт посредством эмпатии, безусловного отношения и конгруэнтности помогает получить клиенту опыт принятия и поддержки.

5. Клиент сам и без психотерапевта учится отслеживать «предательские» коммуникативные послания в своей жизни и волевым усилием пресекать их, заменяя на более конструктивные поддерживающие. Новые более конструктивные паттерны регуляции поведения закрепляются посредством тренировки, а корректируются с помощью обсуждения с психотерапевтом.

Literatura

1. Savel'eva U. A. Tipologija predatel'stva v russkoj i anglijskoj lingvokul'turah // Rekomendovano k pečati redakcionno-izdatel'skim sovetom Astrahanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – S. 63.
2. Burlachuk L.F. Psihoterapija. Psihologičeskie modeli. Učebnik dlja vuzov. / Burlachuk L.F., Kocharjan A.S., Zhidko M.E. - 3-e izd., stereotip. – SPb.: Piter, 2009. – 496 s.
3. Loujen A. Terapija, kotoraja rabotaet s telom / Loujen A. - SPb.: Izdatel'stvo «Rech'», 2000. - 272 s.
4. Piaget J. The moral judgement of the child / Piaget J. - L.: Routledge and Regan Paul, 1932, p. 302.
5. Morozkina T.V. Problema moral'noj otvetstvennosti v zarubeznoj psihologii lichnosti/ Morozkina T.V. // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologija. 1983, № 1, s. 40–48.
6. Tjehkje V. Psihika i ee lečenie: Psihoanalitičeskij podhod [Jelektronnyj resurs] / V. Tjehkje. - Rezhim dostupa:
7. <http://bookluck.ru/savered.php?file=108419>.
8. Berne E. What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny/ Berne E. - New York: Grove Press., p. 11.
9. Oller-Valleho H. K voprosu o funkcional'noj modeli jego sostojanij pervogo porjadka [Jelektronnyj resurs] / H. Oller-Valleho // Vestnik EATA №87, oktjabr' 2006. - Rezhim dostupa:
10. <http://www.transactional-analysis.ru/research/23-ego-model>.
11. Romanov S. Kak otlichit' golos Bozhij ot golosa d'javola? (chital' sprashivaet) [Jelektronnyj resurs] / Romanov S. // Vechnyj zov № 12-02 (134-136) za dekabr' 2009 — fevral' 2010. - Rezhim dostupa: http://www.vzov.ru/2010/12_01-02/12.html.

УДК 378.041/.042:159.98

До вивчення психологічних складових тьюторської моделі освіти у вищій школі

Перевозна Т. О.

В статті досліджуються психологічні чинники тьюторської моделі викладання у вищій школі. Показано, що актуальність даної проблематики зумовлюється необхідністю переглядання нормативів освітнього процесу в нашій країні, а також високим потенціалом тьюторства як психолого-педагогічної практики. Стверджується необхідність зміщення акценту від транслявання освітніх складових в бік формування стратегій самореалізації та творчої компетентності студентів. Підкреслюються можливості використання моделей та технологій практичної психології в процесі тьюторського супроводу. Відмічається значна міра спільності цілей та засобів тьюторства та коучингу та можливість використання коучингу в процесі освіти.

Ключові слова: тьюторський супровід, людський ресурс, саморозвиток потенціалу, індивідуалізація освітніх програм, коучинг.

В статье исследуются психологические составляющие тьюторской модели преподавания в высшей школе. Показано, что актуальность данной проблематики обуславливается необходимостью пересмотра нормативов образовательного процесса в нашей стране, а также высоким потенциалом тьюторства как психолого-педагогической практики. Утверждается необходимость смещения акцента от транслирования образовательных составляющих в сторону формирования стратегий самореализации и творческой компетенции студентов. Подчеркиваются возможности использования моделей и технологий практической психологии в процессе тьюторского сопровождения. Отмечается значительная степень общности целей и задач тьюторства и коучинга и возможность использования коучинга в процессе образования.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, человеческий ресурс, саморазвитие потенциала, индивидуализация образовательных программ, коучинг.

The article investigates the psychological components of tutor teaching model in high school. It is shown that the relevance of this problem is caused by the need to revise standards of the educational process in our country, as well as tutoring potential psychological and pedagogical practices. Affirms the need to shift the emphasis from broadcasting educational components towards the formation of self-actualization and creative strategies for self-realization and creative competence of students. Highlights the possibility of using models and technologies in the process of practical psychology tutor support. There is a significant community of aims and objectives of tutoring and coaching and the use of coaching in the education process.

Keywords: tutor support, human resource, self-development capacity, individualization of educational programs, coaching.

Динаміка суспільних процесів в нашій країні невід'ємно пов'язана з особливостями розвитку вищої школи. Однією з тенденцій, що визначає сучасний стан розвитку освітнього процесу в Україні є необхідність переглядання нормативів та стандартів надання та отримання вищої освіти. Система вищої освіти в нашій країні перебуває під впливом таких чинників як її масовізація та орієнтація на кількісну складову, формування студентських стратегій навчання, орієнтованих на отримання формальних атрибутів освіти та усвідомлення суспільством того факту, що актуальна система правил та стандартів освіти не є ефективною як з точки зору інтересів суспільства, так і особистих інтересів майбутніх фахівців. Разом з тим, ситуація, що склалася відображає трансформацію ціннісного ставлення нашого суспільства до освіти. З одного боку масовий характер сучасної вищої освіти демонструє прийняття суспільством освітніх цінностей, з іншого – формалізація освітнього процесу відображає поверховий характер засвоєння цих цінностей та часткове вихолощення самої суті такої цінності як освіченість. Внаслідок чого спостерігається викривлення цілого ряду соціальних процесів. Зокрема формування інтелектуальної, культурної та професійної еліти нації. Крім того, не є секретом недостатній вплив вищих учбових закладів на відкриття та розвиток індивідуального комплексу здібностей, схильностей та талантів студентів, орієнтація та мотивування їх до професійної реалізації власного неповторного потенціалу, його самостійного розвитку та використання.

Динаміка цінностей та цілей освіти в сучасних обставинах зумовлює пріоритет розвитку особистості як фактор розвитку суспільства. В той же час, як відомо, соціальний інститут освіти належить до найбільш регламентованих та стійких соціальних утворень. З іншого боку незадоволена суспільна потреба спонукає появу нових явищ та процесів, котрі мають компенсувати дисфункцію, що має місце. Відповідні соціальні інновації мають бути інституціонально закріплені щоб віднайти своє місце в системі соціальних структур суспільства. Згідно сучасним уявленням, процес інституалізації – це закріплення соціальних правил і норм, приведення їх до системи, здатної діяти в інтересах задоволення певних суспільних та соціальних потреб [2, 3].

Потреба модернізації освітньої системи в нашій країні зумовлює необхідність пошуків нових педагогічних позицій з застосуванням різноманітних та гнучких освітніх програм. Сьогодні змінюється парадигма кінцевої цілі освіти. Вона зумовлюється потребою в компетентному фахівцеві - дослідникові

та ініціаторі замість спеціаліста-виконавця та послідовника. Приєднання України до Болонського процесу також зумовлює актуальність цих перемін. З одного боку, згідно Болонському процесу значно збільшилась кількість годин, відведених для самостійної роботи студентів. З іншого боку українські студенти в сучасній реальності не готові до таких вимог в необхідній мірі, а вища школа не пропонує їм моделей допомоги в формуванні цієї готовності. Це протиріччя також має знайти своє вирішення з залученням психологічних технологій, спрямованих на формування самостійності, відповідальності та активності студентів.

Одним з таких явищ, що потребує уваги з точки зору реалізації сучасних освітніх цінностей суспільства є тьюторська практика. Тьюторська модель викладання як спосіб організації освітньої системи передбачає самостійну розробку студентом оптимальних для даної особистості нормативів навчання з урахуванням її унікальних задатків та здібностей. Нормативним втіленням даного підходу є індивідуалізація освітніх програм. Високий потенціал даної педагогічної практики полягає в поєднанні індивідуально-особистісного ресурсу студентів з соціально-педагогічним ресурсом навчального закладу та суспільства в цілому. Крім того, індивідуалізація програм, самостійність та відповідальність студентів в їх розробці, а, особливо, врахування самотності психофізичних, психологічних та соціально-психологічних чинників конкретної людини надає можливості, котрі перевершують потенціал інших освітніх технологій [1, 7, 9]. Для тьюторського супроводження також принциповим є зміщення акценту від технологій транслявання та отримання фахової інформації та фахових навичок в бік формування стратегій самореалізації та творчої компетентності студентів. Вищезначені тенденції є надзвичайно важливими в наш час, котрий характеризується ведучою роллю гуманістичної парадигми в світовому економічному процесі та науковою обґрунтованістю значення розвитку та використання людського ресурсу [4, 6].

Як неодноразово зазначено, зараз в Україні відбуваються несистематизовані спроби впровадження тьюторського супроводу в початковій та середній школі. Але, як відомо, тьюторство історично виникло саме в університетській практиці Великобританії. Вже на початку свого існування тьюторська практика розглядалась як ефективний механізм розвитку компетенцій студентів. Сучасні уявлення щодо фахової компетенції позиціонують принципову необхідність розвитку у її носія сформованої здібності до самореалізації та саморозвитку свого потенціалу. Таким чином, однією з вирішальних умов готовності студента до виконання своїх майбутніх фахових обов'язків є сформованість компетенцій прийняття самостійних рішень, ініціативність, здатність діяти виходячи з власних конкурентних переваг, свідомого вибору шляхів та стратегій подальшого саморозвитку. Місія тьюторських технологій полягає саме в розвитку цих перемінних особистості. [5, 8, 11]. Слід зазначити, що індивідуалізація самостійної роботи студентів вимагає розробки комплексу заходів тьюторського супроводу, таких як: створення стратегій та алгоритмів самостійної роботи студентів, індивідуального консалтингу, рефлексивних технологій оцінки своєї роботи викладачами, розробки методичних рекомендацій, визначення критеріїв ефективності самостійної роботи студентів.

Інтерес до тьюторської моделі взаємодії викладача та студента реалізує себе в побудові теоретичних концепцій та практичних моделей тьюторського супроводу, розробку підходів, схем та відповідного інструментарію. Психолого-теоретичною основою моделей тьюторства як психолого-педагогічного супроводу освітнього поступу студентів в їхньому особистісно-професійному становленні є суб'єктно-діяльнісний підхід (А.Н.Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Ці особистісно-орієнтовані моделі ґрунтуються на наступних принципах: первинність особистого розвитку студентів, врахування їх наявних ресурсів, направленість на формування та розвиток самостійності молодшої людини, опора на власні потреби та інтереси, допомога їм в процесі самопізнання та самовизначення. Таким чином, суттю тьюторства є створення на матеріалі власного життя конкретного студента середовища формування його суб'єктності в процесі професійного становлення. З точки зору практичної реалізації тьюторського супроводу виокремлюють групові та індивідуальні форми взаємодії. Серед групових форм роботи найбільш ефективними психологічними техніками давно визнаними є тренінги, групові дискусії, круглі столи, прес-конференції, методи групового прийняття рішення, майстер-класи. Але класичною формою тьюторства як педагогічної моделі є індивідуальна робота. Перш за все це індивідуальна співбесіда. Найбільш близькими до співбесіди та такими, що несуть значний потенціал є психологічне консультування та коучинг. Підходи, техніки та конкретний інструментарій цих методів психологічної допомоги відповідають цілям та задачам тьюторського супроводу. Крім того, значний потенціал в якості допоміжних інструментів в роботі тьютора мають засоби психологічної діагностики. Психологічною практикою, котра найбільшим чином відповідає цілям тьюторської моделі взаємодії викладача та студента є практика коучингу. [10]. Слід зазначити, що термін коучинг в одному зі своїх історичних значень має відношення до практики викладання у вищій школі. В XIX сторіччі у Великобританії так називали процес приватного репетиторства студентів. Цілі та задачі тьюторства та коучингу співпадають значною мірою. В обох випадках ці цілі пов'язані зі створенням умов для формування суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх потенційних можливостей та самостійного прийняття відповідальних рішень в різноманітних життєвих ситуаціях. В якості конкретних задач коучингу традиційно виокремлюються: допомога людині в формуванні здатності формулювати для себе життєво значущі запитання, пошуку відповідей на ці запитання та побудову програм їх досягнення, орієнтації у власних психофізичних, психологічних та соціально- психологічних особливостях, здібностях, конкурентних перевагах та розкритті потенціалу щодо використання та розвитку цих психологічних

перемінних. Крім того, в контексті роботи зі студентами ця робота включає допомогу в більш глибокій професійній орієнтації в сучасних обставинах, більш чіткому уявленні щодо власних можливостей і вимог в стосунку майбутніх фахових обов'язків та потенційних роботодавців, усвідомленні та розробці власних цілей для подальшого особистісного, професійного та кар'єрного зростання. Як відомо, головними принципами коучингу є: принцип усвідомленості, принцип відповідальності, принцип взаємодії, принцип гнучкості, принцип партнерства, принцип ієрархічного розвитку. Робота коуча пов'язана з нестандартними підходами до вирішення особистісних та життєвих проблем, з його орієнтацією на створення орієнтаційної основи для вирішення професійних задач з опорою на свідоме використання знань у певній області. Обов'язок студента, згідно принципам коучингу, прийняття на себе відповідальності за рішення власних задач, що базується на власній потребі у розвитку та рішенню встати на шлях розвитку. Повною мірою, як свідчить вищесказане, описані вище особливості взаємодії фахівця – коуча та його клієнта-студента можуть бути перенесені в умови освітнього процесу вищої школи з постановкою відповідних освітніх задач. Що робить коучинг значущою технікою в сучасних моделях тьюторського супроводу.

Однак в сучасному практичному житті нашої країни, як і в теоретичних побудовах поняття коучингу має стосунок до практичної психології, менеджменту та бізнесу. В практиці вищої школи він майже не застосовується. Цей стан речей значно обмежує педагогічний процес в його відповідності сучасним вимогам суспільства. Втім, зростаючий інтерес інституту освіти до інноваційних моделей викладання несе в собі потенціал розвитку сучасних схем надання та отримання освіти, зокрема – тьюторського супроводу.

Таким чином, інститут тьюторства має значний потенціал в збагаченні та розширенні традиційних відносин викладача та студента, сприяє особистісному росту студентів, а також значно розширює можливості освітніх ресурсів. Тьюторська модель особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця сприяє активації та актуалізації потенціалу молоді людини, зумовлюючи її готовність до самореалізації. Це є одним з основних напрямків модернізації сучасної освітньої системи.

Literatura

1. Vasyl'eva E.N. T'jutorstvo kak mehanyzm nepreryvnogo professyonal'nogo obrazovanyja pedagoga / Elena Vasyl'eva // Standarty y monitoryng v obrazovanuu. – 2006. – S. 32-37.
2. Vladymyrov A.A. Vysshaja shkola kak cosyal'nyj ynstytut grazhdanskogo obshhestva / Aleksandr Vladymyrov. – N.Novgorod: VGAVT, 2001. – 117 s.
3. Glotov M.B. Socyal'nyj ynstytut: opredelenye, struktura, klassyfykacyja / Myhayl Glotov // SOCYS. – 2003. - № 10. – s. 13-19.
4. Dannyng D. Typ tvoej kar'ery: Sekrety lychnosty dlja professyonal'nogo uspeha / Donna Dannyng. - M.: Klass, 2009. – 384 s.
5. Dolgova L.M. T'jutorstvo v aspekte rezul'tatyvnosty obrazovanyja / Larysa Dolgova // Otkrytoe obrazovanye y regional'noe razvytye: sposoby postroenyja obrazovatel'nogo prostranstva. – Tomsk, 2004. – S. 41-47.
6. Druker P. Zadachy menedzhmenta v NHI veke / Pyter Druker. – M.: Vyl'jams, 2007. – 228 s.
7. Kovaleva T.M. O t'jutorskoj dejatel'nosti v sovremennom vysshem obrazovanuu / Tat'jana Kovaleva // T'jutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly: materyaly Vserossyjskoj nauchno-praktycheskoj konferencyi. – M., 2008. – S. 5-14.
8. Kolosova E.B. T'jutor kak novaja pedagogycheskaja professyja / Elena Kolosova. – M. : Byblyoteka «Pervogo sentjabrja», 2008. – 30 s.
9. O Mejly Ch., Morgan R., Pontysell D., Gordon Э. Revoljucyja v t'jutorstve / Charl'z O Mejly. – M. : Эрго, 2010. – 332 s.
10. Рыбына O.S. Obrazovatel'nyj kouchyng dlja lychnoj effektivnosti y professyonal'noj kompetentnosti studentov / Ol'ga Рыбына // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogyky: materyaly mezhdunarodn. nauchn. konf. – Ufa : Leto, 2011. – S. 112-114.
11. Syrotkyn S.F., Grebenkyn D.Ju. T'jutorstvo kak praktyka sub'ektyvacyy / Sergej Syrotkyn. – M.: Эрго, 2012. - 40 s.

УДК 159.923.3 + 159.922.1 – 055.2

Особенности личности девушек с различными типами полоролевых моделей

Поспелова С.В.

В статье рассматривается проблема функционирования личности женщин при различных типологических вариантах полоролевой структуры личности. В исследовании участвовало три группы девушек в возрасте ранней зрелости с различными полоролевыми моделями. Выявлена значительная распространенность незрелых полоролевых моделей в период ранней зрелости. Показано, что изменение типологического варианта модели структурной организации полоролевой сферы личности девушек акцентирует выраженность отдельных компонентов личности. Выявлены специфические черты личности, присущие девушкам с андрогинной, континуально-адьюнктивной и континуально-альтернативной полоролевыми моделями.

Ключевые слова: полоролевая идентичность, профиль личности, полоролевая модель.

У статті розглядається проблема функціонування особистості жінок при різних типологічних варіантах статевої ролі структури особистості. У дослідженні брали участь три групи дівчат у віці ранньої дорослості з різними статево-рольовими моделями. Виявлено значну поширеність незрілих статево-рольових моделей у період ранньої дорослості. Показано, що зміна типологічного варіанту моделі структурної організації статево-рольової сфери особистості дівчат акцентує виразність окремих компонентів особистості. Виявлено специфічні риси особистості, властивих дівчатам з андрогінною, континуально-ад'юнктивною і континуально-альтернативною статево-рольовими моделями.

Ключові слова: статево-рольова ідентичність, профіль особистості, статево-рольова модель.

The problem of the women personality functioning at different typological variations of sex-role personality structure. The study involved three groups of girls at the age of early adulthood with a variety of sex-role models. Revealed a significant prevalence of immature sex-role models during early adulthood. It is shown that the change of the typological model variant structural organization of the girl's sex-role identity emphasizes the severity of the personality's individual components. Identified specific personality traits inherent in girls with androgynous, continuum-adjunctive and continuum-alternative sex-role models.

Keywords: sex-role identity, personality profile, sex-role model.

Актуальность. Гендерная проблематика в настоящее время приобретает всё большее значение, и научный интерес к ней является закономерным и необходимым в трансформирующемся обществе [1, 2, 3]. Психологический анализ феноменов гендерной и полоролевой идентичности [4] выявил, что полоролевые черты личности являются одними из базовых структур личности и выполняют определяющую роль в процессах адаптации и саморегуляции, поддержании психологического и психосоматического здоровья, удовлетворенности межличностными (партнерскими) отношениями и т.п.

Существенную роль в исследовании гендерных особенностей личности занимает анализ уровней характеристик полоролевой сферы, тогда как их внутренние взаимосвязи остаются вынесенными за скобки психологического анализа. Вместе с тем, в работах, выполненных под руководством А.С.Кочаряна (школа полоролевой психологии [4]), показана значимость именно внутрискруктурных связей между образованиями маскулинности и фемининности, что отражено в модели организации полоролевой сферы: андрогинной, континуально-адьюнктивной, континуально-альтернативной. Наличие той или иной модели полоролевой сферы личности определяет уровень зрелости личности, нормативный или отклоняющийся от нормы путь ее развития, особенности функционирования личности в различных сферах.

Анализ проблемы. В настоящее время существуют различные модели полоролевой (гендерной) идентичности, объясняющие свой вклад в регуляцию поведения личности. Ранние исследования в области психологии пола построены на основе использования биполярной (или дихотомической) модели, в соответствии с которой выраженность маскулинных черт для мужчины и фемининных – для женщины отражает наибольшую психологическую адаптированность [5]. Это означает, что если человек имеет высокие показатели маскулинности, то его показатели по фемининным качествам будут низкими, таким образом, чтобы в сумме оба показателя неизменно давали единицу (или 100 %). Такая модель маскулинности/фемининности обозначается как **континуально-альтернативная**. В континуально-альтернативной модели связь параметров маскулинности и фемининности всегда отрицательна.

В начале 70-х годов биполярная модель была пересмотрена в концепции психологической андрогинии Сандры Бем [3, 5]. Предполагалось, что мужчины и женщины не обязательно должны соответствовать традиционным моделям и могут сочетать в своей личности и поведении как маскулинные, так и фемининные характеристики. Дальнейшие исследования (в частности, А.В. Heilbrun [цит. по 4]) показали, что в соотношении показателей маскулинности и фемининности наблюдается относительная независимость, что легло в основу концепции психологической андрогинии. Это, означает, что можно выделить не два (как в предыдущей модели), а четыре полоролевых типа: 1) андрогинный (высокие показатели как маскулинности, так и фемининности); 2) маскулинный (высокие показатели маскулинности и низкие фемининности); 3) фемининный (низкие показатели маскулинности и

высокие фемининности); 4) недифференцированный в полоролевом отношении (низкие показатели маскулинности и фемининности).

Представления об андрогинной модели организации гендерной идентичности направляла многочисленные исследования [цит. по 4] самооценки, самоуважения, коммуникативной компетентности, катексиса тела, удовлетворенности браком, социальной адаптированности, агорафобии и т.п. Сандра Бем [3] подчеркивала, что андрогинная личность представляет собой более гармоничный стандарт психического здоровья в обществе, где ригидная типизация половых ролей изживает себя. С. Бем и ее коллеги результатами своих исследований показали наибольшую приспособленность андрогинного типа, благодаря широкому использованию имеющегося ролевого репертуара в зависимости от требования ситуаций инструментальности или экспрессивности.

В дальнейших исследованиях А.С. Кочаряном [4] была выделена и описана еще одна модель структурой организации полоролевой сферы личности, характеризующаяся наличием нерасщепленного единства мужественности и женственности в структуре личности младших подростков. Отношения между образованиями маскулинности и фемининности у девочек этого возраста характеризуются адьюнктивной функцией («слипание» – и то, и другое), что позволило назвать данную модель континуально-адьюнктивной. Эта модель отражает незрелую структуру симптомокомплекса маскулинности/ фемининности, в рамках которой маскулинность составляет внутреннее нерасщепленное единство с фемининностью. Начиная с периода половой сегрегации (10-11 лет) происходит подготовка к расщеплению образований маскулинности/фемининности: пубертатное развитие сопряжено с ростом желания у девочек нравиться мальчикам, проявляя женские формы поведения, путем подавления мужских. Таким образом, к 15-16 годам процесс расщепления маскулинных и фемининных структур завершается, и континуально-адьюнктивная модель заменяется более зрелой – андрогинной.

В группе подростков мужского пола А.С.Кочаряном [4] обнаружена преобладающая континуально-альтернативная модель, которая сопряжена с этапом половой сегрегации, и действием маскулинных фильтров. Поэтому мальчики в этом возрасте на уровне Я-концепции отрицают в себе фемининные качества. В дальнейшем в мужской выборке наблюдается та же закономерность, что и в женской: к 15-16 годам психологические образования маскулинности и фемининности становятся независимыми, иначе говоря, континуально-альтернативная модель полоролевых свойств также сменяется андрогинной.

Из приведенных исследований следует достаточно важный вывод – при диагностике полоролевой сферы личности показательными являются не количественная выраженность ее составляющих (маскулинности и фемининности), а характер внутрискруктурных связей, которые определяют модель организации симптомокомплекса маскулинности/фемининности: континуально-альтернативную, континуально-адьюнктивную, андрогинную. Такое направление исследовательской работы реализовано в ряде работ, выполняемых под руководством профессора А.С.Кочаряна [6, 7, 8], в которых разработана методика, позволяющая диагностировать тип полоролевой модели, и выполнена апробация данной методики. В частности, исследование психологической готовности к материнству Н.В. Дармостук [7] содержит данные о распространенности полоролевых моделей в выборке студенческой молодежи женского пола. Показано, что, несмотря на преобладание андрогинной модели, которая составляет возрастную норму, в выборке девушек в период ранней взрослости присутствует значительное количество девушек с незрелыми полоролевыми моделями [7]. Кроме того, выявлено, что формирование психологической готовности к материнству связано со структурной организацией полоролевой сферы личности, которая определяется характером внутренних связей параметров маскулинности и фемининности. «Неготовность к материнству» характеризуется континуально-альтернативной (инвертированной, незрелой) полоролевой моделью с преобладанием полюса маскулинности, «готовность к функциональному материнству» – континуально-альтернативной моделью с преобладанием полюса фемининности, «готовность к ретрофлексивному материнству» не обнаруживает полоролевой регуляции, «готовность к нуминозному материнству» связана с андрогинной полоролевой моделью [7]. В связи с этим, можно предполагать, что модель структурной организации полоролевой сферы личности может иметь влияние и на изменение с других сферах функционирования личности.

Поэтому, целью нашего исследования является изучение особенностей личности девушек с различными моделями организации полоролевой сферы личности.

Исследование проводилось с помощью следующих методов: структурная полоролевая шкала (А.С.Кочарян, Е.В.Фролова [8]), СМЛ (Собчик Л.Н. [9]): основные шкалы и ряд дополнительных шкал (зрелости, контроля, зависимости, женственности, женственности интересов, «играние роли»). Методы математико-статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни.

Исследовательскую выборку составили 145 девушек в возрасте 19-22 лет – студентки Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина различных факультетов. В ходе работы все исследуемые были разделены на 3 группы на основе определения у девушек структурной модели полоролевой сферы: 1) девушки с андрогинной полоролевой моделью – 67 девушек (46 %); 2) девушки с континуально-адьюнктивной полоролевой моделью – 32 исследуемые (22 %); 3) девушки с континуально-альтернативной полоролевой моделью – 46 исследуемых (31,7%). Все исследуемые сопоставимы по социальному статусу – являются студентками; возрасту – период ранней взрослости; семейному положению – незамужем, не имеют детей; соматическому статусу – без выраженных признаков соматической и психической патологии.

В составе выборки мы можем наблюдать значительное количество девушек с незрелыми полоролевыми моделями. Данный факт может означать искажение процесса гендерной социализации личности. При достижении возраста ранней взрослости такая личность не достигает «стабильности

идентичности» (термин Э.Эриксона) и сохраняет инфантильность, незрелость модель полоролевой сферы, а соответственно, личности и поведения. Причем третья часть исследовательской выборки характеризуется не только незрелой моделью, но и инвертированной полоролевой моделью, то есть, моделью, которая присуща подросткам мужского пола [4].

Результаты исследования. С помощью опросника СМИЛ были выявлены особенности личности девушек с различными вариантами полоролевых моделей. Сырые значения по шкалам были переведены в Т-баллы, на основе которых были построены профили личности. Данные приведены на рисунке 1.

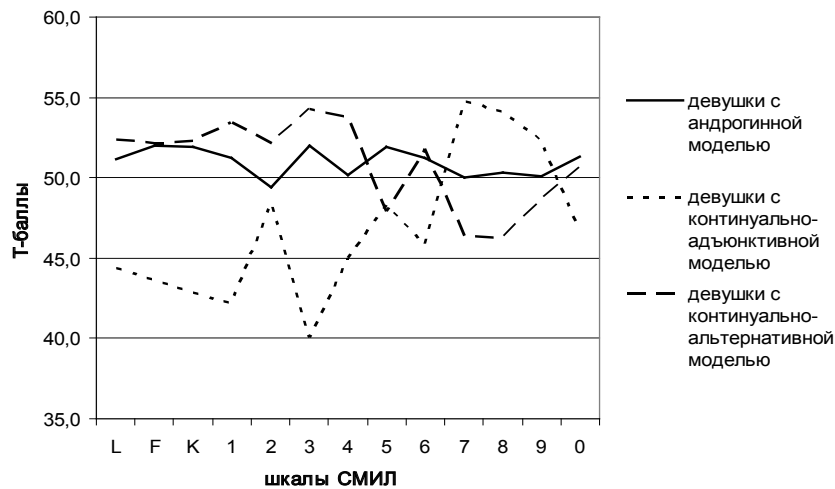


Рисунок 1. Профили личности девушек с различными полоролевыми моделями

Как видно из данных рисунка, по своему типу усредненные личностные профили исследуемых всех трёх групп являются линейными [9] (все показатели находятся в пределах между 45 и 55 Т). Такой профиль чаще всего встречается у лиц, относимых к конкордантной норме, то есть у личности, у которой все свойства уравновешены и ни одно не выражено более ярко, чем остальные. Линейные профили исследуемых всех трёх групп свидетельствует о том, что наличие того или иного типа полоролевой модели не приводит к серьезным изменениям функционирования личности девушек.

Кроме того, мы осуществили проверку значимости различий по основным шкалам СМИЛ и ряду дополнительных между группами с помощью U-критерия Манна-Уитни (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1

Структурные компоненты личности девушек с различными типами полоролевых моделей

Шкалы СМИЛ	Различия групп					
	U _{1,2}	Z _{1,2}	U _{1,3}	Z _{1,3}	U _{2,3}	Z _{2,3}
1. «Сверхконтроль»	228	2,60	409	-0,52	104	-3,37
2. «Пессимистичность»	355	0,55	359	-1,25	187	-1,49
3. «Эмоциональная лабильность»	157	3,75	365	-1,17	82	-3,88
4. «Импульсивность»	303	1,38	333	-1,64	123	-2,95
5. «Мужественность-женственность»	319	1,13	353	1,35	251	0,02
6. «Ригидность»	318	1,14	407	-0,55	182	-1,59
7. «Тревожность»	264	-2,01	332	1,66	112	3,20
8. «Индивидуалистичность»	296	-1,50	311	1,97	126	2,88
9. «Оптимистичность»	322	-1,08	373	1,05	176	1,73
0. «Интроверсия»	305	1,35	418	0,38	216	-0,83
«Зрелость»	275	1,84	437	-0,11	180	-1,64
«Контроль»	262	-2,05	423	-0,32	181	1,62
«Зависимость»	298	1,46	409	0,52	204	-1,10
«Женственность»	309	1,29	394	0,75	231	-0,49
«Женственность интересов»	361	-0,44	364	1,19	182	1,60
«Играение роли»	351	0,61	390	0,80	244	0,18

Примечания: 1) жирным выделены значимые различия ($p \leq 0,05$);

- 2) 1 – девушки с андрогинной моделью,
2 – девушки с континуально-адьюнктивной моделью,
3 – девушки с континуально-альтернативной моделью.

Анализ результатов сравнения трех групп позволил установить личностные особенности девушек каждой исследовательской группы. Рассмотрим их ниже.

Девушкам с андрогинной полоролевой моделью свойственны сверхконтроль, который выявляет мотивационную направленность личности на соответствие нормативным критериям в социальном

окружении, некоторое подавление спонтанности, сдерживание активной самореализации, контроль над агрессивностью, социальную направленность интересов; эмоциональная лабильность, которая выявляет некоторую неустойчивость эмоций; индивидуалистичность, выявляющая созерцательную личностную позицию, аналитический склад мышления, склонность к раздумьям над чувствами и действительной активностью; зрелость, выявляющая эмоциональную зрелость личности.

Девушкам с континуально-адьюнктивной полоролевой моделью характерны тревожность, выявляющая некоторую неуверенность в себе и в стабильности ситуации, склонность к чувствительности и подвластность средовым воздействиям; индивидуалистичность; оптимистичность, отражающая активность позиции, жизнелюбие, уверенность в себе, позитивную самооценку, склонность к шуткам и проказам, мотивацию достижения; контроль, который свидетельствует о склонности к зажатости, о наличии сверхконтроля;

Девушкам с континуально-альтернативной полоролевой моделью свойственны сверхконтроль, эмоциональная лабильность, импульсивность, которая выявляет активную личностную позицию, высокую поисковую активность, в структуре мотивационной направленности – преобладание мотивации достижения, уверенность и быстроту в принятии решений.

Полученные данные показывают относительно более высокий уровень зрелости личности девушек с андрогинной моделью полоролевой сферы, которая достигается за счет развитых функций контроля. Содержательно такая зрелость скорее отражает нормативность личности, поэтому уточнение положения о большей адаптированности и зрелости андрогинных индивидов нуждается в дальнейшем исследовании с использованием методов, диагностирующих уровень бессознательных потребностей и психосемантического содержания личностных конструктов.

Выводы

Опираясь на полученные в исследовании результаты, мы можем сделать следующие выводы:

1. Девушки в период ранней зрелости демонстрируют значительную распространенность незрелых полоролевых моделей, более свойственных подростковому периоду развития личности, что свидетельствует о психологической инфантильности и искажении процесса гендерной социализации личности.

2. Изменение типологического варианта модели структурной организации полоролевой сферы личности девушек не приводит к системному изменению личности девушек, а лишь акцентирует выраженность отдельных ее компонентов.

3. Андрогинная полоролевая модель сопряжена со следующими структурными компонентами личности: сверхконтроль, эмоциональная лабильность, индивидуалистичность, зрелость. При континуально-адьюнктивной модели наибольшее влияние на функционирование личности оказывают тревожность, индивидуалистичность, оптимистичность, контроль. Для девушек с континуально-альтернативной полоролевой моделью характерны следующие личностные особенности: сверхконтроль, эмоциональная лабильность, импульсивность.

Перспектива дальнейших исследований состоит в расширении исследования сфер функционирования личности, которые могут подвергаться различным девиациям вследствие искажения полоролевой структуры личности.

Literatura

1. Bendas T.V. Gendernaya psichologiya / Tatyana Vladimirovna Bendas – SPb: Piter, 2006. – 431 s.
2. Klyocina I.S. Gendernaya psichologiya i napravleniya ee razvitiya: praktikum po gendernoy psichologii / pod red. I.S. Klyocinoy // SPB.: Piter, 2003. – 496 s.
3. Bem S. Linzy gendera: Transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov / Sandra Lipsic Bem. – per. s angl. – M., ROSSPEN, 2004. – 336 s.
4. Kocharyan A. S. Lichnost i polovaya rol / Aleksandr Surenovich Kocharyan. – Kh.: Osnova. 1996. – 127 s.
5. Enikolopov S.N. Konceptii i perspektivy issledovaniya pola v klinicheskoy psichologii / S.N. Enikolopov, N.V. Dvoryanchikov // Zhurnal prakticheskoy psichologii i psichoanaliza. – 2002. – № 2. – Elektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2930>.
6. Kocharyan A.S. Metod issledovaniya strukturnoj organizacii poloroлеvoj sfery lichnosti / A. S. Kocharyan, E.V. Frolova, N.V. Darmostuk // Visnik Kharkivskogo nacionalnogo universitetu imeni V. N. Karazina. Seriya Psichologiya. – 2010. – № 857. – Vip. 42. – S. 78-85.
7. Darmostuk N. V. **Statevorolovi chinniki formuvannya psichologichnoї gotovnosti do materinstva: avtoref. dis. na zbuttya nauk. stupenya kand. psichol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagalna psichologiya, istoriya psichologii»** / Darmostuk Nadiya Viktorivna; Kharkivskij nacionalnij universitet imeni V. N. Karazina. – Kharkiv, 2011. – 20 s.
8. **Psichodiagnostichna metodika «Strukturna statevorolova shkala» / Avtorske svidoctvo. Derzhavna sluzhba intelektualnoї vlasnosti Ukraini. Strukturna statevorolova shkala / O.S.Kocharyan, E.V.Frolova – № 47034 vid 02.01.2013; zayava № 47295 vid 30.10.2012.**
9. Sobchik L. N. SMIL. Standartizirovannyj mnogofaktornyj metod issledovaniya lichnosti / Lyudmila Nikolaevna Sobchik – SPb: Rech, 2003 – 219 s.

УДК 159.9.01

Особливості взаємозв'язку життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів

Скворчевська Є.Л.

У даній статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів на першому, третьому та п'ятому курсі. Встановлена специфіка даного взаємозв'язку у студентів даних курсів. Представлені результати порівняльного аналізу діагностичних методик спрямованих на виявлення життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі. Виявлені особливості взаємозв'язку життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів на першому, третьому та п'ятому курсі.

Ключові слова: життєві цінності, цінності у кар'єрі, студенти.

В данной статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей взаимосвязи жизненных ценностей и ценностных ориентаций в карьере студентов на первом, третьем и пятом курсе. Установлена специфика данной взаимосвязи у студентов данных курсов. Представлены результаты сравнительного анализа диагностических методик направленных на выявление жизненных ценностей и ценностных ориентаций в карьере. Выявлены особенности взаимосвязи жизненных ценностей и ценностных ориентаций в карьере студентов на первом, третьем и пятом курсе.

Ключевые слова: жизненные ценности, ценности в карьере, студенты.

This article presents the results of theoretical and empirical studies of the relationship of values in life and values in the career of the students on the first, third and fifth year. Established the specificity of the relationship among student's of these courses. A comparative analysis of diagnostic methods for identification of values in life and values in their careers. The features of the relationship of values in life and values in the career of the student's on the first, third and fifth year.

Key words: values of life, values of career, student's.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідження смислової сфери відбувається в різних напрямках, а саме: змістовний (ціннісно-смислова сфера або потребова-смислова сфера) та формально-динамічний аспект (мотиваційно-потребова сфера). Значне місце в загальній проблематиці психології займає дослідження життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів. Саме цій науковій проблемі присвячена дана стаття.

Актуальність даної роботи. У сучасних емпіричних дослідженнях актуальною є проблема дослідження життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі у студентів інженерно-педагогічних фахів під час навчання у вищому навчальному закладі. Цікавим є виявлення провідних життєвих цінностей у студентів інженерно-педагогічних фахів та виявлення їх зв'язку з ціннісними орієнтаціями у кар'єрі. Важливо також виявити відмінності у ціннісних орієнтаціях та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів інженерно-педагогічних фахів на різних курсах навчання. Отримані дані дають можливість формувати цінності пов'язані з професійним розвитком та самовдосконаленням, а також дають змогу визначити студентів, які увійдуть до контрольної та експериментальної групи емпіричного дослідження.

Мета даної статті – виявити особливості життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів інженерно-педагогічних фахів на першому, третьому та п'ятому курсі.

Постановка завдання: виявити зв'язок життєвих цінностей та ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів інженерно-педагогічних фахів на першому, третьому та п'ятому курсі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичне підґрунття склали науково-практичні дослідження особливостей ціннісно-смислової сфери досліджували наступні вітчизняні вчені: Г. В. Горбачева, А. Ю. Косарева, Г. О. Кречетова, Л. С. Лекомцева, Д. О. Леонтьєв, О. О. Манчилина, А. В. Матвійчук, Ю. В. Пелех, І. Г. Сенін, А. В. Серий, С. А. Соловйова, Л. М. Хабаєва, М. С. Яницький, В. А. Ятманов та ін., а також зарубіжні вчені: І. Н. Нурлигаєнов та ін.

Н. А. Буравльовою [1] було виявлено, що для ціннісних орієнтацій студентів характерно посилення спрямованості на себе, опора на власні сили, зниження ролі і значення таких якостей особистості, як: чуйність, повага до людини, вміння вислухати і зрозуміти іншого, більш значимі цінності індивідуалістичної спрямованості, які служать особистісному росту та розвитку [1].

В. Г. Дуб [2] зазначає, що суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно-смислова сфера особистості. Цінності в структурі особистості майбутнього фахівця – системоутворююче ядро в професійній діяльності та внутрішньому світі людини. Ціннісно-смислова сфера особистості – це сукупність та певна ієрархія смислових структур, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини, які забезпечують регуляцію її життєдіяльності [2].

З вищезазначеного випливає, що ціннісні орієнтації визначають спрямованість особистості, виступають як джерело мотивації та визначають потребова-мотиваційний вектор соціальної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей становлення мотиваційно-сислової сфери студентів інженерно-педагогічних фахів проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії (УІПА).

В якості діагностичного інструментарію на констатуючому етапі емпіричного дослідження були використані наступні блоки методик: 1) мотиваційно-ціннісні конструкти особистості: методика «Мотивація досягнення успіху» (С. А. Пакуліна) [6]; методика «Учбова мотивація студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін, у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої) [4]; опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [10]; методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова) [7], тест-опитувальник «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т. Д. Дубовицька) [3]. 2) когнітивні конструкти особистості: методика «Прогресивні матриці» (Дж. Равен) [8]. 3) афективно-вольові конструкти особистості: методика «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін) [9]; багатошкальна опитувальна методика – «Стиль регуляції поведінки – ССП-98» (В. М. Моросанова, Р. Р. Сагієв) [5]. 4) типологічні конструкти особистості: тест-опитувальник «Діагностики темпераменту» (ЕРІ) (Г. Айзенк) [9].

Математично-статистична обробка даних здійснювалась з використанням програми SPSS – 17.0. (статистичний пакет для соціальних наук) та інтегрованого статистичного пакету Statistica 6.0.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей становлення мотиваційно-сислової сфери студентів інженерно-педагогічних фахів має наступні етапи: 1. констатуючий етап дослідження – на даному етапі був проведений констатуючий експеримент. На основі отриманих результатів експерименту студенти першого курсу були розділені на дві групи – контрольну та експериментальну. 2. формулюючий етап дослідження. 3. контрольний етап дослідження. У даній статті розглянемо результати отримані на етапі констатуючого експерименту, за допомогою опитувальника «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [10] та методики «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова) [7].

Результати дослідження та їх обговорення.

При дослідженні мотиваційно-ціннісної структури особистості використаний опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина).

Дослідження особливостей мотиваційно-ціннісної структури особистості студентів першого, третього та п'ятого курсу показало, що на першому та п'ятому курсі за показником «життєві цінності» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «креативність» (65% відповідно), «активні соціальні контакти» (55%, 46,66% відповідно), «духовне задоволення» (50%, 51,66% відповідно), «власний престиж» (50%, 53,33% відповідно), «досягнення» (48,33%, 45% відповідно), «розвиток себе» (46,66%, 53,33% відповідно), «високе матеріальне положення» (45%, 46,66% відповідно). Отже, для студентів найважливішою цінністю у житті є реалізація своїх творчих можливостей, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, переважання духовних потреб над матеріальними, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. Пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей і інших особистісних характеристик. У меншому ступені для них важливе високе матеріальне становище.

На першому та третьому курсі переважає середній рівень даних за шкалою «збереження власної індивідуальності» (48,33%, 46,66% відповідно), а на п'ятому курсі – високий рівень даних за шкалою «збереження власної індивідуальності» (48,33%). Таким чином, студенти надають значення можливості захисту своєї індивідуальності, неповторності і незалежності.

На третьому курсі за показником «життєві цінності» переважає середній рівень даних за наступними шкалами: «розвиток себе» (60%), «креативність» (51,66%), «духовне задоволення» (48,33%), «активні соціальні контакти» та «збереження власної індивідуальності» (46,66%), «власний престиж» та «досягнення» (45%), «високе матеріальне положення» (40%). Отримані дані свідчать про те, що для третьокурників найважливішою цінністю у житті є розвиток себе та пізнання своїх індивідуальних особливостей. Також для них важлива реалізація своїх творчих можливостей, переважання духовних потреб над матеріальними, встановлення сприятливих стосунків в різних сферах соціальної взаємодії, визнання у суспільстві, реалізація власного престижу, досягнення певних життєвих цілей. У меншому ступені для третьокурників важливе високе матеріальне становище.

На першому та п'ятому курсі за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за наступними шкалами: «захоплення» (55%, 56,66% відповідно), «фізична активність» (51,66%, 51,66% відповідно), «подружнє життя» (50%, 51,66% відповідно), «професійне життя» (45%, 46,66% відповідно), «освіта» (41,66%, 45% відповідно). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для студентів обох курсів є – захоплення, вони багато вільного часу присвячують захопленню та хобі, що дає їм можливість розкрити творчий потенціал. Також для них важливе створення власної сім'ї, підтримка гарної фізичної форми, розвиток та вдосконалення професійної майстерності. У меншому ступені для студентів важливе розширення власного кругозору.

На першому курсі за показником «життєві сфери» переважає високий рівень даних за шкалою «суспільна активність» (46,66%). Для першокурсників важлива можливість підтримувати та розширювати соціальні контакти. На третьому курсі – середній рівень даних за наступними шкалами: «подружнє життя» та «захоплення» (51,66%), «суспільна активність» (46,66%), «професійне життя»

(36,66%). За даним показником також переважає низький рівень даних за шкалою «освіта» (45%), а також високий та середній рівень даних за шкалою «фізична активність» (41,66%). Отримані дані свідчать про те, що найважливішою життєвою сферою для третьокурсників є – подружнє життя та захоплення, вони прагнуть створити власну сім'ю та присвячувати вільний час хобі. Також студенти надають значення можливості підтримувати та розширювати соціальні контакти. У меншому ступені для третьокурсників важливе отримання нових знань та фізична активність.

Отже, першокурсники та п'ятикурсники надають значення реалізації творчих здібностей та власному хобі, а третьокурсники – пізнанню та розвитку власної особистості, у меншому ступені ніж першокурсники та п'ятикурсники надають значення власному хобі та присвячують йому вільний час, також вони прагнуть створити власну сім'ю.

При дослідженні ціннісних орієнтацій у кар'єрі використана методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова).

Дослідження особливостей ціннісних орієнтацій у кар'єрі студентів першого, третього та п'ятого курсу показало, що на першому курсі переважають дані за шкалою «служіння» (31,66%), на третьому курсі – дані за шкалою «інтеграція стилів життя» (33,33%), на п'ятому курсі – дані за шкалою «підприємництво» (35%). Отримані дані свідчать про те, що першокурсники прагнуть втілювати в роботі свої ідеали і цінності, для них цікава обрана професія і вони прагнуть отримати знання для того, щоб у майбутньому працювати у даній сфері. Для третьокурсників важлива гармонія у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах та ін. Розвиток кар'єри їх приваблює тільки в тому випадку, якщо вона не порушує звичний їм стиль життя і оточення. кар'єра, сім'я, особисті інтереси та ін. П'ятикурсники прагнуть у кар'єрі створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, яка цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їх розумінні – власний бізнес.

Таким чином, першокурсники мають цінності кар'єрного розвитку, вони націлені на майбутню професійну діяльність, третьокурсники прагнуть досягти гармонії у всіх сферах життя – кар'єрі, сім'ї, особистих інтересах, а п'ятикурсники – організувати свою справу та досягти кар'єрного росту.

З метою виявлення зв'язку між показниками опитувальника «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [8] та методики «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова) [5] на першому, третьому та п'ятому курсі використовувався метод лінійної кореляції гху – критерій К. Пірсона.

Кореляційний аналіз показав, що на першому, третьому та п'ятому курсі виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «менеджмент» та «професійна компетентність» ($r = 0,500$, $p < 0,001$, $r = 0,334$, $r = 0,373$, $p < 0,01$ відповідно) та «служіння» ($r = 0,353$, $r = 0,384$, $r = 0,380$, $p < 0,01$ відповідно). Отримані дані свідчать про те, що студенти першого, третього та п'ятого курсів пов'язують власний професійний розвиток з орієнтацією на професійне самовдосконалення, досягненням успіху в професійній сфері, прагненням реалізувати в своїй роботі власні таланти і досвід.

На третьому та п'ятому курсі виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «професійне життя» та «навчання та освіта» ($r = 0,923$, $r = 0,940$, $p < 0,001$ відповідно); «розвиток себе» ($r = 0,870$, $r = 0,605$, $p < 0,001$ відповідно); «досягнення» ($r = 0,843$, $r = 0,613$, $p < 0,001$ відповідно). Отримані дані свідчать про те, що студенти третього та п'ятого курсів пов'язують розвиток у професійної діяльності з освіченістю, розширенням кругозору, прагненням до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері професійного життя, підвищенням своєї кваліфікації, прагненням досягати конкурентних і відчутних результатів у професійній діяльності.

На першому та п'ятому курсі виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «професійне життя» та «професійна компетентність» ($r = 0,306$, $r = 0,315$, $p < 0,05$ відповідно); «навчання та освіта» ($r = 0,269$, $r = 0,311$, $p < 0,05$ відповідно); виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «досягнення» та «менеджмент» ($r = 0,414$, $p < 0,001$, $r = 0,329$, $p < 0,01$ відповідно). Отримані дані свідчать про те, що студенти першого та п'ятого курсів пов'язують розвиток у професійної діяльності з прагненням до професійного розвитку, підвищення рівня своєї освіченості, розширенням кругозору. Прагнення досягати конкурентних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності студенти пов'язують з прагненням керувати різними сторонами діяльності підприємства, кар'єрною орієнтацією на лідерство, відповідальністю за кінцевий результат виконуваної діяльності.

На першому курсі виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «служіння» та «професійна компетентність» ($r = 0,483$, $p < 0,001$ відповідно); «професійне життя» ($r = 0,424$, $p < 0,001$ відповідно); «навчання та освіта» ($r = 0,441$, $p < 0,001$ відповідно); «розвиток себе» ($r = 0,402$, $p < 0,001$ відповідно); «досягнення» ($r = 0,356$, $p < 0,01$ відповідно). Виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «менеджмент» та «професійне життя» ($r = 0,277$, $p < 0,05$ відповідно); «навчання та освіта» ($r = 0,295$, $p < 0,05$ відповідно). Отримані дані свідчать про те, що студенти першого курсу пов'язують власні цінності розвитку себе як професіонала з самовдосконаленням, значимістю сфери професійної діяльності, освіченістю, розширенням кругозору, прагненням досягати конкурентних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності. Прагнення керувати різними сторонами діяльності підприємства, кар'єрна орієнтація на лідерство, відповідальність за кінцевий результат виконуваної діяльності пов'язане з професійним розвитком та освіченістю, розширенням кругозору.

На п'ятому курсі виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «професійна компетентність» та «служіння» ($r = 0,478$, $p < 0,001$ відповідно); «професійне життя» ($r = 0,315$, $p < 0,05$ відповідно); «навчання та освіта» ($r = 0,311$, $p < 0,05$ відповідно); «досягнення» ($r = 0,355$, $p < 0,01$ відпо-

відно); виявлений значимий позитивний зв'язок між показниками «менеджмент» та «досягнення» ($r=0,329$, $p<0,01$ відповідно). Отримані дані свідчать про те, що студенти п'ятого курсу пов'язують власне самовдосконалення у професійній сфері з цінностями розвитку себе як професіонала, значимістю професійної діяльності, освіченістю, розширенням кругозору, прагненням досягати конкурентних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності. Прагнення керувати різними сторонами діяльності підприємства, кар'єрна орієнтація на лідерство, відповідальність за кінцевий результат діяльності пов'язане з прагненням досягати конкурентних і відчутних результатів у своїй професійній діяльності.

На основі проведеного емпіричного дослідження на констатуючому етапі дослідження можна зробити висновки, що студенти першого, третього та п'ятого курсів пов'язують власний професійний розвиток з орієнтацією на професійне самовдосконалення, досягненням успіху в професійній сфері, прагненням реалізувати в своїй роботі власні таланти і досвід.

Перспективами нашого дослідження в даній області є подальше проведення емпіричного дослідження студентів першого, третього та п'ятого курсів на констатуючому етапі дослідження.

Literatura

1. Buravleva N. A. Cennostnye orientacii studentov. / N. A. Buravleva. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2011. – № 6. – S. 124-129.
2. Dub V. G. Rol' cinnisno-smislovoi sferi u profesijnij pidgotovci majbutnih pedagogiv. / V. G. Dub. // Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii. – 2012. – t. XIV. – ch.1. – S.80-87.
3. Dubovickaja T. D. Diagnostika urovnja professional'noj napravlenosti studentov. / T. D. Dubovickaja. // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2004. – №2. – S. 82-86.
4. Metodika dlja diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A. A. Rean i V. A. Jakunin, modifikacija N. C. Badmaevoj). / N. C. Badmaeva Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: Monografija. – Ulan-Udje, 2004. – 280 s.
5. Morosanova V. I. Oprosnik «Stil' samoreguljacii povedenija» (SSPM): Rukovodstvo. / V. I. Morosanova. – M. Kogito-Centr, 2004. – 44 s. (Psihologeskij instrumentarij).
6. Pakulina S. A. Psihologicheskaja diagnostika motivacii dostizhenija uspeha studentov v VUZe. / S. A. Pakulina. // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pelagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2008. – № 88. – S. 23-32.
7. Pochebut L. G., Chiker V. A. Organizacionnaja social'naja psihologija: Uchebnoe posobie. / L. G. Pochebut, V. A. Chiker. – SPb., 2002. – 234 s.
8. Progressivnye matricy Dzh. Ravena: metodicheskie rekomendacii. / sost. i obshhaja redakcija O. E. Muhordovoj, T. V. Shrejber. – Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2011. – 70 s.
9. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy Uchebnoe posobie. / pod red. D. Ja. Rajgorodskogo. – Samara: Bahrah-M, 2006. – 672 s.
10. Sopov V. F., Karpushina L. V. Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej: Rukovodstvo po primeneniju: metod. posob. / V. F. Sopov, L. V. Karpushina. – Samara: Izd-vo SamIKP – SNC RAN, 2002. – 56 s.

УДК159.922.1

Зв'язок статево-рольових особистісних характеристик із самоактуалізацією у дівчат

Фаворова К.М.

Стаття присвячена вивченню зв'язку між статево-рольовими характеристиками та самоактуалізацією у дівчат. Виявлено, що маскулінні якості позитивно пов'язані із такими показниками самоактуалізації як підтримка, прийняття агресії, пізнавальний інтерес, контактність. Фемінінні негативно впливають на орієнтацію у часі, самоповагу, ціннісні орієнтації, підтримку, прийняття агресії, самоприйняття. Більшість показників самоактуалізації не відповідає фемінінним характеристикам. Рівневі показники статево-рольових якостей видозмінюють зв'язки із самоактуалізацією та роль утворень маскулінності/фемінінності. При цьому важливим є не просто рівень маскулінності або фемінінності але є особливості комбінації їх одне із одним.

Ключові слова: маскулінність, фемінінність, самоактуалізація, дівчата, статево-рольові типи.

Статья посвящена изучению связи между полоролевыми характеристиками и самоактуализацией у девушек. Выявлено, что маскулинные качества положительно связаны с такими показателями самоактуализации как поддержка, принятие агрессии, познавательный интерес, контактность. Фемининные негативно влияют на ориентацию во времени, самоуважение, ценностные ориентации, поддержку, принятие агрессии, самопринятие. Большинство показателей самоактуализации не соответствует фемининным характеристикам. Уровневые показатели полоролевых качеств видоизменяют связи с самоактуализацией и роль образований маскулинности / фемининности. При этом важным является не просто уровень маскулинности или фемининности, а особенности комбинации их между собой.

Ключевые слова: маскулинность, фемининность, самоактуализация, девушки, полоролевые типы.

This article is devoted to studying the link between sex-role characteristics and self-actualization in girls. We found that masculine qualities positively associated with self-actualization as the following indicators support, the acceptance of aggression, cognitive interest, rapport. Feminine adversely affect the orientation in time, self-esteem, values, support, acceptance of aggression, self-acceptance. Most indicators of self-actualization is not responsible to feminine characteristics. Level of sex-role characteristics alters relations with self-actualization and role of structures of masculinity / femininity. It is important not just masculinity or femininity level but there is a combination of features from one another.

Keywords: masculinity, femininity, self-actualization, girls, sex-roles types.

Роль та місце жінки у сучасному суспільстві трансформуються [1]. Кар'єрна та соціальна реалізація жінки набуває більшого значення і подекуди приходиться у протиріччя із традиційно жіночими ролями, пов'язаними із родиною та материнством. Подвійні стандарти, коли в особистісному спілкуванні від жінки вимагають наслідування жіночних вад (чутливості, м'якості, поступливість), а на роботі – чоловічих, таких як наполегливість, жорсткість, стриманість тощо, викликає внутрішнє напруження та психологічне перевантаження [2]. Таким чином, самореалізація жінки може вважатися утрудненою.

В психологічному сенсі за паттернами гендерної поведінки стоять статево-рольові ознаки особистості, які формують багаторівневий симптомокомплекс фемінінності/маскулінності [3]. Утворення маскулінності/фемінінності є стрижневими базовими характеристиками особистості, відповідальні за стильові особливості жіночої реалізації. В той самий час зв'язок між статево-рольовими якостями особливості і самоактуалізацією у жінок досі не є детально дослідженим, через що питання щодо функціонування симптомокомплексу фемінінності/маскулінності та визначення його місця у самоактуалізації особистості не вирішене.

В літературі представлено різні теоретичні уявлення щодо змісту поняття самореалізації [1, 2, 4], але існують вказівки на те, що поняття «самоактуалізації» в більшому сенсі відповідає реалізації маскулінних цінностей, таких як незалежність, самодостатність, автономність та свобода. Вірогідно, що успішність процесу самоактуалізації жінки буде пов'язаним із рівнем розвиненості її маскулінних особистісних якостей. Саме тому, можна припустити, що співвідношення статево-рольових якостей в особистості жінки впливає на рівень її самоактуалізації.

Тому метою нашого дослідження є: дослідити зв'язок між статево-рольовими якостями особливості і самоактуалізацією у дівчат.

Об'єкт дослідження: симптомокомплекс фемінінності/маскулінності

Предмет дослідження: зв'язок між статево-рольовими якостями особливості та самоактуалізацією у дівчат.

Методи дослідження: для дослідження статево-рольових особливостей - структурна статево-рольова шкала (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова) [5], для дослідження особливостей самоактуалізації - Самоактуалізаційний тест-САТ(Е. Шостром, М. Кроз, Л. Я. Гозман).

Зазначимо, що в проведенні пілотажного дослідження приймала участь Колпак Т.

В дослідженні прийняли участь 78 дівчат-студенток у віці 18-20 років. Цей вік характеризується активним формуванням ідентичності, в тому числі і її статево-рольових аспектів. До того, вже в цьому віці дівчата постають між різноплановими вимогами, які торкаються соціальної реалізації та інтимно-особистісного спілкування.

За результатами структурної статево-рольової шкали (О. С. Кочарян, Є. В. Фролова) було виявлено рівень маскулінних та фемінінних якостей у дівчат. Дана шкала базується на теоретичному уявленні про незалежність статево-рольових якостей, що дозволяє виявити 4 статево-рольові типи: маскулінний, фемінінний, андрогінний та недиференційований. Всі дівчата були поділені на вказані групи. До маскулінної групи увійшла 21 дівчина, до фемінінної - 20, андрогінної - 23, до недиференційованої - 14.

Зв'язок між показниками за статево-рольовими шкалами та шкалами самоактуалізаційного тесту був встановлений за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Кендалла на всій вибірці та у кожній із чотирьох груп окремо.

На основі результатів застосування кореляційного аналізу було побудовано кореляційні плеяди, які відображають особливості зв'язків між утвореннями маскулінності і фемінінності та рівнями самоактуалізації за окремими шкалами. На малюнку 1 представлено кореляційну плеяду, яка представляє загально-групові результати та включає в себе значущі кореляції.

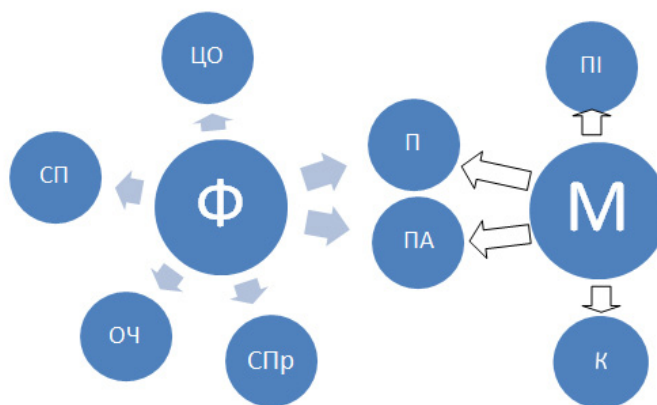


Рис. 1. Загально-групові кореляційні плеяди структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією.

Примітка: ОЧ – орієнтація у часі, СП – самоповага, ЦО – ціннісні орієнтації, П – підтримка, ПА – прийняття агресії, СПр – самоприйняття, ПІ – пізнавальний інтерес, К – контактність, М – маскулінність, Ф – фемінінність. Сірим кольором позначені негативні зв'язки, а білим – позитивні.

Фемінінні утворення негативно пов'язані із різними аспектами самоактуалізації. Так, із запропонованих у тесті 14 показників – 6 із негативним знаком увійшли до кореляційної плеяди. Фемінінність негативно впливає на орієнтацію у часі, яка пов'язана із можливістю жити сьогоднішнім та не фіксуватися на минулому або майбутньому; самоповагу – впевненість у власних силах; ціннісні орієнтації – відповідність цінностям самоактуалізації, таким як принциповість, товарищескість, самодостатність тощо; підтримку – ступінь незалежності суб'єкта від зовнішнього впливу; прийняття агресії – можливість сприймати власну агресивність як природну якість; самоприйняття – прийняття себе незалежно від позитивних чи негативних особистісних якостей. Як видно, за змістом ці показники в більшому ступені відповідають прояву маскулінних рис, які в даному випадку суперечать фемінінним якостям дівчат.

Цікавим є те, що у пілотажному дослідженні проведеному на дівчатах-підлітках (14-16 років) із фемінінністю негативно була пов'язана також гнучкість поведінки, можливість пристосовуватися до обставин заради досягнення мети. В нашому дослідженні цей показник не утворив зв'язків із статево-рольовими якостями. Це може свідчити про вікову динаміку, яка впливає на розширення поведінкових репертуарів дівчат, при яких фемінінність більше ускладнює адаптивність.

Маскулінність позитивно пов'язана із підтримкою та прийняттям агресії, пізнавальним інтересом - ступінь прагнення людини до пізнання оточуючого середовища, контактністю, яка передбачає швидке встановлення стосунків психологічної інтимності з іншими. Отже тільки такі показники як підтримка та прийняття агресії виявили зворотній зв'язок із статево-рольовими утвореннями, що свідчить про те, що вони є стійкими характеристиками маскулінності. Пізнавальний інтерес для дівчат здебільшого може входити у конфлікт із цікавістю до особистісних стосунків, які традиційно вважаються жіночою сферою. В той же час висока контактність пов'язана із зростанням маскулінності. Це може бути пояснено тим, що фемінінні риси в більшому ступені обумовлюють чутливість, тривожність, невпевненість, натомість маскулінні – впевненість та меншу вразливість, тому вони допомагають «влітати» у стосунки без зайвих вагань та остраху, які утруднюють встановлення стосунків психологічної інтимності.

Зазначимо, що у пілотажному дослідженні у дівчат-підлітків було виявлено зв'язоксензитивності,

уваги до власних переживань, із маскулінністю. У дівчат юнацького віку цього зв'язку немає. Можливо, це свідчить про те, що дівчата формують рефлексивні здібності, не фіксовані на суто маскулінних якостях.

На малюнку 2 представлено кореляційну плеяду структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією у групі маскулінних дівчат.



Рис. 2 Кореляційна плеяда структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією у групі маскулінних дівчат.

Примітка: ЦО – цінності орієнтації, К – контактність. Сірим кольором позначені негативні зв'язки, а білим – позитивні.

Таким чином, в групі маскулінних дівчат роль статево-рольових утворень у самоактуалізації відрізняється від загальних показників. Для того, щоб адекватно інтерпретувати отримані результати треба враховувати те, що до цієї групи увійшли дівчата із поєднанням показників маскулінності вище, ніж в середньому по групі із фемінінністю нижчою, ніж в групі. Отже, мова йде про вплив рівневих характеристик статево-рольових утворень на показники самоактуалізації. Висока маскулінність в цьому випадку має позитивний зв'язок із контактністю, а фемінінність – негативний із ціннісними орієнтаціями. Маскулінні якості допомагають дівчатам встановлювати стосунки психологічної інтимності, які нерідко сприймаються як надто ризиковані. Фемінінні якості знижують зацікавленість дівчат у досягненні самоактуалізаційних цінностей, але ще раз зазначимо, що мова йде про показники низькі порівняно із загально-груповими.

На малюнку 3 представлено кореляційну плеяду структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією у групі дівчат із фемінінним статево-рольовим типом.

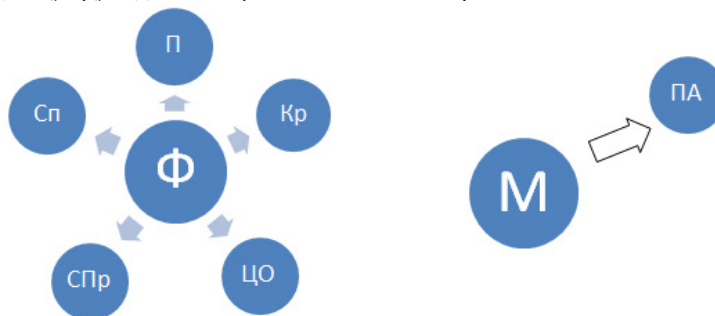


Рис. 3 Кореляційна плеяда структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією у групі фемінінних дівчат.

Примітка: СП – самоповага, ЦО – ціннісні орієнтації, П – підтримка, ПА – прийняття агресії, СПр – самоприйняття, Кр – креативність. Сірим кольором позначені негативні зв'язки, а білим – позитивні.

Для дівчат фемінінної групи, які мають вищий за середньо-груповий показник фемінінності та нижчий за середньо-груповий показник маскулінності, є характерним негативний зв'язок фемінінності із самоповагою, ціннісними орієнтаціями, самоприйняттям, підтримкою та креативністю, яка розуміється як творчий потенціал особистості. Маскулінність у дівчат цієї групи позитивно пов'язана із прийняттям агресії. Таким чином, високий рівень фемінінності знижує показники, які характеризують впевненість людини у собі (самоприйняття, підтримка, самоповага), зацікавленість у цінностях самоактуалізації та творчий потенціал. Виникає питання про те, що для фемінінних дівчат, незацікавлених у цінностях самоактуалізації, на яких базується використаний тест, можуть існувати інші уявлення щодо власної самореалізації та життєві цінності. Зростання маскулінності (до певного, відносно не високого рівня) сприяє сприйняттю власної агресії.

У групі з андрогінних дівчат не було виявлено кореляцій статево-рольових утворень зі шкалами, які характеризують самоактуалізації. Можна припустити, що для дівчат із високими рівнями як фемінінності, так і маскулінності, характерним є більш складний та нелінійний зв'язок між симптомокомплексом маскулінності/фемінінності та самоактуалізацією особистості. Можливо, високі рівні статево-рольових показників обумовлюють більшу гнучкість, взаємну компенсаторність їх взаємодії, при яких самоактуалізація досягається за рахунок широкого кола особистісних якостей.

На малюнку 4 представлено кореляційну плеяду структури зв'язку фемінінності та маскулінності із самоактуалізацією у групі дівчат із недиференційованим типом статево-рольової ідентичності.



Рис. 4 Кореляційна плеяда структури зв'язку фемінінності та маскуліності із самоактуалізацією у групі дівчат із недиференційованим типом статевої ідентичності.

Примітка: ПА – прийняття агресії, Син – синергія. Сірим кольором позначені негативні зв'язки, а білим – позитивні.

У дівчат, для яких є характерним поєднання низьких показників маскуліності та фемінінності, фемінінність позитивно корелює з синергією, як можливістю сприймати оточуючий світ як цілісний, всупереч дихотомічному мисленню, та негативно – з прийняттям агресії. Зазначимо, що тільки в цій групі дівчат фемінінність має позитивний зв'язок із будь-якою шкалою самоактуалізаційного тесту. Крім того, якщо не враховувати результати у групі андрогінних дівчат, які відображають незалежність статево-рольових показників та самоактуалізації, тільки у недиференційованій групі маскуліність не пов'язана із показниками самоактуалізації. Можливо, отримані дані можуть бути проінтерпретовані як виключна значущість для жінок саме фемінінних якостей, які вже на невисокому рівні мають важливий вплив на особистісне функціонування.

Зазначимо, що і в групі маскуліних і в групі недиференційованих дівчат показники фемінінності невисокі, але функції вони виконують різні. Це також стосується і низької маскуліності, характерної як для фемінінної групи, так і для недиференційованої. Таким чином, значення мають як рівневі характеристики статево-рольових якостей, так і поєднання їх між собою, яке відбивається у статево-рольовому типі особистості.

За методом Вілкоксона-Манна-Уїтні було виявлено, що за п'ятьма шкалами самоактуалізаційного тесту дівчата із маскуліним типом статево-рольової ідентичності мають вищий рівень самоактуалізації, а саме за шкалами підтримки, гнучкості поведінки, самоприйняття, прийняття агресії та пізнавального інтересу, порівняно із фемінініними дівчатами. Крім того, рівень самоактуалізації фемінінних дівчат перемагають за шкалами прийняття агресії – андрогінні та недиференційовані, за сензитивністю – андрогінні, за гнучкістю поведінки – недиференційовані. Андрогінні дівчата мають вищий за маскуліних рівень синергії. За іншими показниками (уявлення про природу людини, ціннісні орієнтації, орієнтація в часі, спонтанність, самоповага, контактність і креативність) не було виявлено значущої різниці у рівні самоактуалізації.

Таким чином можна зробити наступні висновки:

1. Статево-рольові утворення відіграють значну роль в процесі самоактуалізації дівчат. Маскуліні якості позитивно пов'язані із такими показниками самоактуалізації як підтримка, прийняття агресії, пізнавальний інтерес, контактність. Фемініні негативно впливають на орієнтацію у часі, самоповагу, ціннісні орієнтації, підтримку, прийняття агресії, самоприйняття. Більшість показників самоактуалізації не відповідає фемінінним характеристикам.

2. Рівневі показники статево-рольових якостей видозмінюють зв'язки із самоактуалізацією та роль утворень маскуліності/фемінінності. При цьому важливим є не просто рівень маскуліності або фемінінності але є особливості комбінації їх одне із одним.

3. За шкалами підтримки, гнучкості поведінки, самоприйняття, прийняття агресії та пізнавального інтересу показники маскуліних дівчат переважають фемінінних, що свідчить про утруднення фемінінних дівчат в процесі самоактуалізації.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у виявленні особливостей самоактуалізації у дівчат із різними моделями організації статево-рольового простору, які відображають особливості взаємодії між утвореннями маскуліності і фемінінності.

Literatura

1. Gasjuk M. B. Psihologichni osoblivosti samoaktualizacijsuchasnoї zhinki Gasjuk Miroslava Bogdanivna Avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07 – pedagogichnata viko vapsihologija Prikarpats'kij universitet imeni Vasilja Stefanika – Ivano-Frankivs'k, 2003. – 21 s.

2. Osipova L. V. Rol' professional'noj dejatel'nostiv samoaktualizacijsovremennoj zhenshhiny // Osipova, Larisa Vasil'evna / Dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01 Sankt-Peterburgskij gosudarstvennij arhitekturno-stroitel'nyj institut. — SPb, 2004. — 264 s.

3. Kocharjan A.S. Lichnost' ipolovajarol' (simptomokompleksmaskulinnosti/femininnosti v normeipatologii) / Kocharjan A.S.. – Har'kov: Osnova, 1996. – 127 s.

4. Bondarenko N. I. Social'nyepredstavlenija o samoaktualizacii: gendernyj aspekt [Tekst] / N. I. Bondarenko // Psihologicheskienauki: teorijai praktika: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, fevral' 2012 g.). — M.: Buki-Vedi, 2012. — S. 46-48.

5. Kocharjan A.S. Metod issledovanija strukturoj organizacii polorolevojsfery lichnosti / Kocharjan A.S., Frolova E.V., Darmostuk N.V. // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina. Serija: «Psihologija». – 2009. – № 857. – Vip. 42. – S. 78-84.

Надійшла до редакції 22.12.2013

УДК 159.923.2.072

Психологічна ресурсність як контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі

Штепа О. С.

У статті проаналізовано проблему ідентичності особистості у зрілому віці. Методом дискурс-аналізу виокремлено контекстуальну властивість постмодерної ідентичності. Емпірично визначено, що у осіб зрілого віку з досягнутою ідентичністю, психологічна ресурсність є головним дескриптором характеру їх духовної активності як вікової задачі розвитку. Обґрунтовано, що особистісно-екзистенційні ресурси «любов», «допомога іншим», «віра у добро» можна допускати емпіричними дескрипторами базових здатностей осіб зрілого віку.

Ключові слова: психологічна ресурсність, ідентичність, духовна активність

В статье проанализирована проблема идентичности личности в зрелом возрасте. Методом дискурс-анализа выделена контекстуальная характеристика постмодернистской идентичности. Эмпирически определено, что у людей зрелого возраста с достигнутой идентичностью, психологическая ресурсность является главным дескриптором характера их духовной активности как возрастной задачи развития. Обосновано, что личностно-экзистенциальные ресурсы «любовь», «помощь другим», «вера в добро» можно представить как эмпирические дескрипторы базовых способностей людей зрелого возраста.

Ключевые слова: психологическая ресурсность, идентичность, духовная активность

The article analyzes the problem of self-identity of a person on maturity. The method of discourse-analysis is escape contextual characteristics of postmodern self-identity. Empirically is definition psychology resourceful as main characteristic of the spiritual activity from the person on maturity. Is a ground personality-existential resource «love», «help from other», «believe of good» as an empirical describes of the foundation ability from a person on mature age.

Key words: psychology resourceful, self-identity, spiritual activity

Постановка проблеми. У сучасні психології дискутується становлення нової парадигми, яка методологічно акцентує принципи постмодерної науки [17, С.4-6]. Підкреслюється, що постмодерністський дискурс є виявом прогресивного розвитку психології, оскільки являє собою маніфест міждисциплінарності й комунікативності досліджень [3]. Одним із значущих дискурсів стає інтерпретація ідентичності особистості, в якій сучасні науковці відзначають перспективи характеризовання природи сучасної людини.

Водночас інтерпретування ідентичності у концепціях доби постмодерну є проблемним, оскільки, згідно з постульованим у ньому принципом множинності, нездоланної плюральності [4, С.320-323], особистість характеризується як плинна та нецілісна. Відповідно означення ідентичності як чуття індивідуальності й тотожності (Е. Еріксон, за Ф. Фрейджером [2, С.251]), сформульоване у класичних теоріях особистості, стає недостатнім для метааналізу. Відтак, слід простежити дискурс ідентичності з метою виокремлення її контекстуальної властивості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Діалогічність ідентичності у дискурсі постмодерну відзначено В. Климчуком. Науковець допускає, що головною ознакою постмодерної особи є конструювання нею реальності, тому вважає за доцільне характеризувати ідентичність у концепції соціального конструкціонізму [7]. Відтак, у напрямі соціального конструкціонізму ідентичність розглядають як властивість, зумовлену характером взаємин особистості з іншими.

Водночас тлумачення стосунків людини з іншими як дескриптор її саморозуміння є одним з постулатів екзистенціалізму. Зокрема, на погляд, К. Ясперса, ставлення людини до себе самої та одночасно ставлення до іншого зумовлює вибір нею власної життєвої позиції та являє собою екзистенцію (за В. Шумським [16, С.182-183]). І. Ялом допускає, що екзистенція як вияв сутності особистості пов'язана з її досвідом дотичності до таких аспектів буття, як смерть, свобода, самотність, безсенсовність (за В. Шумським [16, С.189]), що найчастіше переживаються нею як життєва криза, або криза екзистенції. Аспектами екзистенції як ставлення людини до себе та до іншого В. Франкл вбачає відповідно самодистанціювання й самотрансценденцію (за В. Шумським [16, С.191]). А. Ленгле до вказаних аспектів екзистенції приєднав самоприйняття (за В. Шумським [16, С.192]), що дало науковцеві змогу сформулювати спосіб аналізу особистої екзистенції методом звернення до персональних ресурсів людини [9, С.117]. У напрямі екзистенціалізму конфігурацією ідентичності можна простежувати екзистенцію, що визначається через кризові життєві ситуації, та має бути схарактеризована через персональні ресурси.

Трансцендування як спосіб розкриття людиною власної суб'єктивності, здобуло пильну увагу у персоналізмі. Саме персоналізм трактує трансценденцією, як особливу сферу смисложиттєвого досвіду персони. Причому духовність особистості розкривається за певного характеру взаємин людини з іншими, коли вона існує лише у русі до іншого, пізнає себе лише через іншого [4, С.95]. На погляд Н. Бердяєва, духовність пов'язана з здатністю особи пізнавати себе та інших засобом розкриття власного Я для встановлення зв'язку зі світом, з формуванням внутрішнього джерела людської індивідуальності

(за О. Хухлаєвою [6, С.100]). Поява такого духовного джерела пов'язана з створенням людиною шляхом трансцендування нової шкали цінностей, у якій особа розкривається як творча, така, що здатна до саморозкриття [4, С.95]. Як відмова людини від розкриття себе, що спричинює чуття екзистенційної туги, так і вибір особою шляху активного ставлення до життя, пов'язані із кризою особистості. Тому, на погляд, П. Рікьора, кризу можна допускати онтологічною характеристикою особистості [4, С.94-95]. Можна допустити, що у напрямі персоналізму ідентичність набуває форми «духовного джерела індивідуальності», що розкривається внаслідок здатності людини проживати життєві кризи.

Особливості набуття особистістю духовного досвіду, як досвіду можливостей, або «досвіду бути собою» (К. Роджерс за Р. Фрейдджером [2, С.477]), внаслідок долання у зрілому віці життєвої кризи, дає змогу пояснити психологія розвитку. Екзистенційну кризу характеризують як нормативну для зрілого періоду життя людини [6, С.109]. Згідно з теорією ідентичності Е. Еріксона у віці ранньої зрілості людина розв'язує конфлікт між інтимністю та відчуженістю, у віці середньої зрілості – між чуттям продуктивності та стагнації, у віці пізньої зрілості – між еґо-інтеграцією та відчаєм (за Р. Фрейдджером [2, С.233-235]). О. Хухлаєва визначає задачу розвитку у зрілості як активне освоєння внутрішнього світу, заходження власного шляху у ньому та встановлення контакту із зовнішнім світом через духовну активність [6, С.99]. Отож, у напрямі психології розвитку ідентичність класично означається як стійкість Я, цілісність та індивідуальність особистості, що є визначною для самоприйняття людини та чуття важливості для значущих інших.

Аналіз дискурсу у напрямках соціального конструкціонізму, екзистенціалізму, персоналізму та психології розвитку дав нам змогу виокремити такі аспекти постмодерної ідентичності, як: вияв через чуття самоприйняття та важливості для значущих інших, а також як духовне джерело індивідуальності, зумовленість характером взаємин з іншими, визначування через персональні ресурси проживання життєвих криз. Відтак, контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі визначається у зв'язках понять «взаємини», «духовність», «індивідуальність», «життєва криза».

З метою виокремлення відповідної контекстуальної властивості ми простежили ідею А. Ленгле щодо можливості вияву екзистенції у персональних ресурсах особистості, а також на основі аналізу літератури [1, С.868], [10], [11] зінтегрували характеристику ресурсу як «внутрішнього фонду» особистості, тобто духовних можливостей, що переживаються як міра здійсненості її запитів. Аналіз характеристик ресурсу показав, що ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) (С. Хобфолл, 1993) (за Н. Водопьяною [18, С.305]). Водночас ресурс визначають і як стан, що характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також чуттям свободи (Ф. Майленова, 2002) [10, С.16; 246]. В означенні ресурсу як можливості й засобу досягнення мети, розглядають такі його види: життєвий досвід, підтримка близьких людей, мудрість (Н. Рубштейн, 2009) [13, С.210; 211; 198-295]. Науковці схильні визначувати ресурси саме як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долання життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу (В. Розенберг, 2012) [12].

Вважаємо, що ресурс можна допустити концептом, який визначатиме атрибути ідентичності особистості у ресурсній конфігурації. Для перевірки обґрунтованості цього теоретичного висновку нами було здійснене емпіричне дослідження з метою встановити особливості зв'язку ідентичності, ресурсів та характеру взаємин з іншими у осіб 20-76 років. Метою статті є представити результати здійсненого емпіричного дослідження та їх інтерпретацію у ресурсному підході.

Основний матеріал та результати дослідження. На наш погляд, ресурси, що розкриваються у духовних силах людини служіння іншим, доцільно схарактеризувати як особистісно-екзистенційні. Вважаємо що особистісно-екзистенційні ресурси – це диспозиції інтенційності, що актуалізуються у ситуаціях морального самовизначення як можливість та спосіб надання життю сенсовності, та зумовлюють транспонування результату проживання людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід. Особистісно-екзистенційними ресурсами ми відзначаємо такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність. Уміння людини актуалізувати та оперувати власними ресурсами з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим виявлятиметься як її психологічна ресурсність.

З метою з'ясувати особливості особистісної ідентичності осіб зрілого віку, нами було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 425 осіб віком 20-76 років.

Діагностичний інструментарій дослідження склали: 1) методика вивчення особистісної ідентичності Л. Шнейдер (методика дає змогу виокремити статуси ідентичності) [14, С.101-107]; 2) методика оцінки та прогнозування психологічного розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії А. Бондаренко (методика дає змогу охарактеризувати рівень суб'єктивної задоволеності міжособистісними взаєминами та виокремити значущість для людини таких компонент міжособистісних взаємин, як психосоціальні цінності, матеріальний внесок, смислові набуття, почуття, що переживаються, екзистенційні жертви) (за Т. Королук [8]). У цілях дослідження у методиці А. Бондаренко нами було модифіковано інструкцію, а саме: завданням досліджуваного було односторонньо оцінити у балах якість його взаємин з іншими людьми; 3) авторський опитувальник психологічної ресурсності [15].

Теоретично ми допустили, що особистісно-екзистенційні ресурси є емпіричним дескриптором базових здатностей людини, що їх охарактеризував Е. Еріксон. Вважаємо, що ресурс «любов» є емпіричним дескриптором базової здатності любити, що формується у віці 20-25 років, ресурси «доброта до людей» та «допомога іншим» – базової здатності турбуватися, що формується у віці 26-64 років, ресурси «прагнення до мудрості» та «віра у добро» – базової здатності «мудрість», що формується після 65 років.

Відповідно до мети дослідження із загальної групи досліджуваних було виокремлено осіб, які характеризувалися статусом ідентичності «досягнута», вибірка склала 82 особи. З вибірки досліджуваних 55% характеризуються статусом ідентичності «досягнута» та сформованими особистісно-екзистенційними ресурсами «любов», «доброта до людей», «допомога іншим», «прагнення до мудрості», «віра у добро».

Нами було сформульовано низку припущень щодо особливостей зв'язку ідентичності, психологічної ресурсності та суб'єктивної задоволеності міжособистісним взаєминами, які було перевірено за допомогою методів математико-статистичного аналізу.

Гіпотеза про те, що досягнута ідентичність є чинником психологічної ресурсності особистості незалежно від віку, була перевірена за допомогою ієрархічного багатофакторного аналізу. Було встановлено, що у підгрупі осіб 20-25 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними чинниками їх психологічної ресурсності та особистісно-екзистенційного ресурсу (далі – ОЕ-ресурсу) «любов» є, по-перше, вміння оновлювати ресурси, по-друге, компоненти міжособистісних взаємин (далі МВ компоненти) «матеріальний внесок» та «екзистенційні жертви/блага», по-третє, ідентичність, по-четверте, ОЕ-ресурси «самореалізація у професії» та «прагнення до мудрості». У підгрупі у осіб 26-64 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними чинниками психологічної ресурсності та несформованості компоненти міжособистісних взаємин «смилові набуття», є по-перше, ОЕ-ресурси «доброта до людей» та «допомога іншим», по-друге, ОЕ-ресурс «творчість», по-третє, компонента МВ «почуття, що переживаються», по-четверте, відсутність ОЕ-ресурсу «успіх». У підгрупі осіб 65-76 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними чинниками психологічної ресурсності та компоненти міжособистісних взаємин «смилові набуття», є по-перше, ОЕ-ресурси «любов», «робота над собою» та компонента МВ «почуття, що переживаються», по-друге, відсутність ОЕ-ресурсу «творчість» та ідентичності, компонента МВ «екзистенційні жертви/блага», по-третє, знання власних ресурсів. Гіпотеза підтверджена частково. Методом «причин та ефектів» за Ішикава додатково з'ясовано, що ефектом досягнутої ідентичності незалежно від віку, є психологічна ресурсність, а не суб'єктивна задоволеність міжособистісними взаєминами.

Гіпотеза про те, що головними компонентами досягнутої ідентичності є особистісно-екзистенційні ресурси, було перевірено методом покрокового регресійного аналізу. З'ясовано, що у підгрупі у осіб 20-25 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними компонентами ідентичності є компонента МВ «екзистенційні жертви/блага» та ОЕ-ресурси «любов» та «робота над собою». У підгрупі у осіб 26-64 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними компонентами ідентичності є ОЕ-ресурси «успіх» та компонента МВ «смилові набуття». У підгрупі у осіб 65-76 років, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головними компонентами ідентичності є ОЕ-ресурси «віра у добро» і «вміння оновлювати власні ресурси» та компонента МВ «матеріальний внесок». Гіпотеза не підтверджена.

Припущення про те, що у осіб, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», головною компонентою суб'єктивної задоволеності міжособистісними взаєминами є «психосоціальні цінності», було перевірено за допомогою багатофакторного аналізу. Визначено, що у групі осіб 20-25 років, до першого фактору, що пояснює 41% дисперсії даних, містить шкали ОЕ-ресурсів «любов», «віра у добро», «відповідальність» та компоненти МВ «матеріальний внесок», «смилові набуття», «почуття, що переживаються». Компонента МВ «психосоціальні цінності» не є чинником психологічної ресурсності. У групі осіб 26-64 років, до першого фактору, що пояснює 61% дисперсії даних, містить шкали ОЕ-ресурсів «допомога іншим», «любов», «робота над собою», «самореалізація у професії» та компонента МВ «почуття, що переживаються». Відсутність сформованості компоненти МВ «психосоціальні цінності» є чинником психологічної ресурсності у складі другого фактору, що пояснює 26% дисперсії даних у групі. У групі осіб 65-76 років, до першого фактору, що пояснює 47% дисперсії даних, містить шкали ОЕ-ресурсів «успіх», «любов», «прагнення до мудрості», «робота над собою», «самореалізація у професії» та компонента МВ «почуття, що переживаються». Компонента МВ «психосоціальні цінності» є чинником психологічної ресурсності у складі третього фактору, що пояснює 21% дисперсії даних у групі. Гіпотеза не підтверджена.

Припущення про те, що особи з досягнутою ідентичністю і несформованими базовими здатностями відрізняються від осіб з досягнутою ідентичністю та сформованими базовими здатностями, за домінуючими особистісно-екзистенційними ресурсами та компонентами міжособистісних взаємин, було перевірено за допомогою порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента. Встановлено, що особи 20-76 років зі статусом ідентичності «досягнута» та сформованими базовими здатностями, характеризуються вищим рівнем сформованості ОЕ-ресурсів «допомога іншим», «любов», «віра у добро», «відповідальність» та нижчим рівнем суб'єктивної задоволеності міжособистісними взаєминами за компонентою МВ «смилові набуття» (рис.1). Гіпотеза підтверджена.

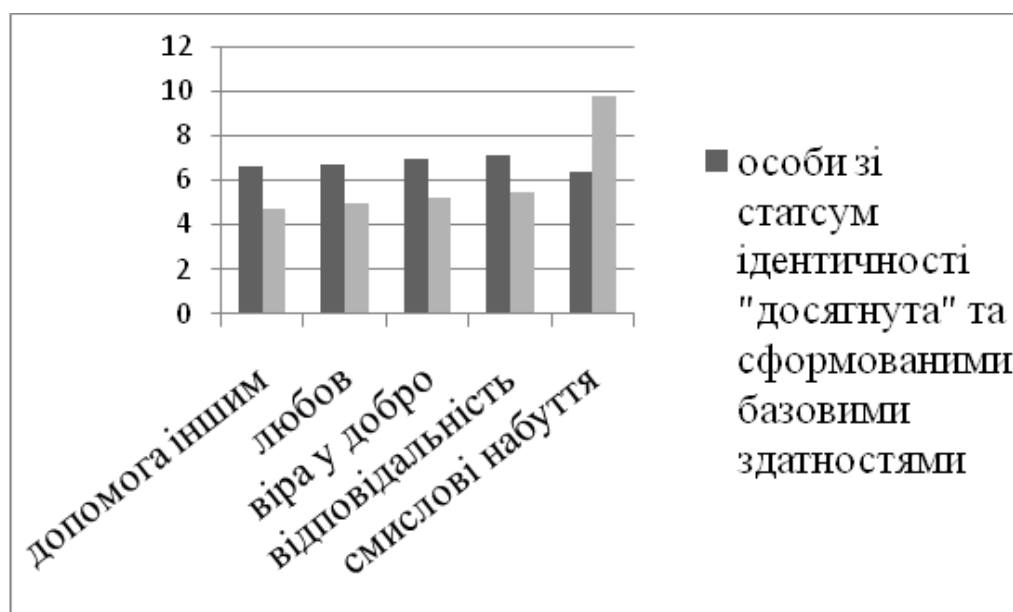


Рис. 1. Особливості структури особистісно-екзистенційних ресурсів та суб'єктивної задоволеності міжособистісними взаєминами у осіб 20-76 років зі статусом ідентичності «досягнута» в залежності від сформованості базових здатностей (на основі результатів порівняльного аналізу)

За допомогою кореляційного аналізу ($p > 0,05$) з'ясовано, що у підгрупі осіб 20-76 років зі статусом ідентичності «досягнута» та сформованими базовими здатностями, існує прямий зв'язок між компонентою МВ «екзистенційні жертви/блага» та ОЕ-ресурсом «доброта до людей», а також компонентою МВ «почуття, що переживаються» та ОЕ-ресурсами «віра у добро» та «уміння оновлювати власні ресурси». У підгрупі осіб 20-76 років зі статусом ідентичності «досягнута» та несформованими базовими здатностями, існує прямий зв'язок між компонентою МВ «матеріальний внесок» та ОЕ-ресурсом «любов», прямий зв'язок між компонентою МВ «почуття, що переживаються» та «знанням власних ресурсів», а також між компонентою МВ «сміслові набуття» існують прямий зв'язок з ОЕ-ресурсом «творчість» і обернений зв'язок з ОЕ-ресурсом «відповідальність».

Емпіричні результати дослідження дають змогу стверджувати, що у осіб зрілого віку, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», психологічна ресурсність є одним з головних дескрипторів характеру здійснюваної ними духовної активності як вікової задачі розвитку.

Духовна активність можна схарактеризувати, як уміння зрілих людей будувати особливий тип взаємин, який ми схильні означити як ресурсні взаємини. Набуття особою 20-25 років ідентичності є передумовою для розкриття її психологічної ресурсності. Духовна активність осіб віку ранньої зрілості зумовлена сформованістю у них особистісно-екзистенційного ресурсу «любов» (уміння сприяти саморозвитку близької людини, підтримувати її у складних ситуаціях та співрадіти її успіхам) та скерована на створення змістовних взаємин, у яких вони шукають можливість прийняття та моральну підтримку з боку інших.

Духовна активність осіб віку середньої зрілості ґрунтується на сформованості особистісно-екзистенційного ресурсу «допомога іншим» (активний, а не споглядальницький альтруїзм; домінування цінностей співпраці й толерантності; уміння підтримувати та надихати, надавати впевненості у собі) та спрямована на актуалізування чуття повноти життя, тобто виокремлення критеріїв сприятливості взаємин для особистісного, професійного й соціального саморозвитку кожного з їх учасників, а також формування ставлення до інших як до «життєвого вчителя».

Духовна активність осіб віку пізньої зрілості зумовлена сформованістю у них особистісно-екзистенційного ресурсу «віра у добро» (переконаність у наявності справедливості та уміння бути милосердним, віра у Бога та уміння сподіватися) та зосереджена на трансформуванні суб'єктивного чуття повноти життя у саморозкриття та самовіддачу у стосунках, тобто створення можливості безцінково надавати й отримувати підтримку і прийняття.

Можна стверджувати, що саме психологічна ресурсність особистості дає змогу прогнозувати та характеризувати, як саме особа зрілого віку позиціонує власну цілісність у діалозі з іншими. Психологічна ресурсність показує конфігурації унікальності особистості у сконструйованих нею взаєминах. Результати дослідження засвідчили, що особистісно-екзистенційні ресурси можна допускати емпіричними дескрипторами базових здатностей осіб зрілого віку, що їх виокремлено Е. Еріксоном. Своєю чергою це надає підстав вважати, що психологічна ресурсність є контекстуальною властивістю ідентичності у дискурсі соціального конструкціонізму, екзистенціалізму, персоналізму та психології розвитку.

Висновки та перспективи дослідження. За допомогою дискурс-аналізу теоретичних даних психологічну ресурсність виокремлено як контекстуальну властивість постмодерної ідентичності.

Виведено, що контекстуальна властивість ідентичності у філософсько-психологічному дискурсі визначається у зв'язках понять «взаємини», «духовність», «індивідуальність», «життєва криза». Емпіричне дослідження показало, що у осіб зрілого віку, які характеризуються статусом ідентичності «досягнута», психологічна ресурсність є одним з головних дескрипторів характеру здійснюваної ними духовної активності як вікової задачі розвитку. Зокрема встановлено види особистісно-екзистенційних ресурсів, що пов'язані з певним типом взаємин. Особистісно-екзистенційні ресурси можна допускати емпіричними дескрипторами базових здатностей осіб зрілого віку.

Вважаємо, що доцільно уточнити характер змін ідентичності та психологічної ресурсності особистості, зумовлених біографічними кризами. Це дасть змогу зробити висновок щодо характеру зв'язку психологічної ресурсності та життєстійкості й самоідентифікації особистості.

Literatura

1. Frank S. Predmet znaniya. Dusha cheloveka / S. Frank. – Mn.: Kharvest; M.: AST, 2000. – 992s.
2. Freydzher F. Lichnost: teorii, eksperimenty, uprazhneniya / F. Freydzher, R. Feydimen. – SPb.: praym-EVROZNAK, 2001. – 864s.
3. Guseltseva M. S. Ponyatiye progressa I modeli razvitiya psikhologicheskoy nauki / M. S. Guseltseva // Metodologiya i istoriya psikhologii. – Tom 2. – Vyp.3. – 2007. – S.107-119.
4. Istoriya filosofii: Zapad – Rossiya – Vostok. Kniga 4-ya: Filosofiya XXv. [pod red. N. V. Motroshylovoy, A. M. Rutkevicha]. – M.: Akademicheskii Proekt, 2012. – 426s.
5. Kalashnikova S. A. Lichnostnye resursy i psikhologicheskoe zdorovye cheloveka: sootnoshenie soderzhaniya ponyatiy / S. Kalashnikova // Gumanitarnyy vector. – 2011. – #2(26). – S.185-189.
6. Khukhlayeva O. V. Psikhologiya razvitiya: molodost, zrelost, starost / O. V. Khukhlayeva. – M.: Izd-iy tsentr “A Khukhlayevakademiya”, 2002. – 298s.
7. Klymchuk V. O. Suchasne psykholoichne konsultuvannya ta psykhoterapiia: dyskurs sotsialnogo konstuktivizmu ta interaktsiyniy kontekst / V. O. Klymchuk // Praktychna psykholoigiia ta sotsialna robota. – #2. – 2013. – S.63-68.
8. Korolyuk T. I. Problema ispolzovaniya otechestvennykh psikhotehnik v konsultativnoy i psykhoterapevticheskoy rabote / T. I. Korolyuk // Praktychna psykholoigiia ta sotsialna robota. – #2. – 2013. – S.57-63.
9. Lenge A. Chto dvizhet chelovekom? Ekzistentsialno-analiticheskaya teoriya emotsiy [per. s nem.] / A. Lenge. – Genesis, 2009. – 235s.
10. Maylenova F. Vybory i pvtvetstvennost v psikhologicheskoy konsultirovaniy / F. Maylenova. – M.: “KSP+”, 2002. – 416s.
11. Petovskiy V. Sostoyatelnost i refleksiya: model chetyryekh resursov / V. Petovskiy // Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki. – 2008. – T.5. – #1. – S.77-100.
12. Rozenberg V. Kak nayti dostoyunny vykhod / V. Rozenberg // Psychologies. – #72. – 2012. – S.124.
13. Rubshteyn N. Polnyy trening po razvitiyu uverenosti v sebe. 73 uprazhneniya, kotoryye sdelayut vas absolyutno uverenym chelovekom / N. Rubshteyn. – M.: Eksmo, 2009. – 224s.
14. Shneyder L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professijfnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki / L. Shneyder. – M.: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut, 2007. – 128s.
15. Shtepa O. S. Resurs-menedzhment / O. S. Shtepa // Samomenedzhment (samoorganizuvannya osobystosti) / O. S. Shtepa. – Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 2012. – S.294-329.
16. Shumskiy V. B. Ontologicheskoye I personalisticheskoye napravleniya v eksistentsialnoy psikhologii: sravnitelnyy analiz / V. B. Shumskiy // Eksistentsialnyy analiz. – #1. Byulleten, 2009. – Moskva, 2009. – S. 181-198.
17. Sliusarevskii M. M. Metodologichniy prostrir tvorennia ta otsiniuvania sotsialno-psychlogichnykh teorii / M. M. Sliusarevskii // Praktychna psykholoigiia ta sotsialna robota. – #6. – 2013. – S.1-9.
18. Vodopyanova N. E. Psikhodiagnostika stressa / N. Vodopyanova. – SPb.: Piter, 2009. – 336s.

Розділ: Психологія пізнавальних процесів

УДК 159.93:159.9.072

Проблема методів дослідження репрезентативних систем людини

Бойчук М.П., Заїка Є.В.

Розглянуто і уточнено поняття "репрезентативна система", "домінуюча репрезентативна система", "провідна репрезентативна система". Проаналізовано основні методи діагностики репрезентативних систем: письмове опитування (так звані «Біас-тести»); спостереження за поведінкою досліджуваних під час їхніх пізнавальних дій; методики «Провідний орган відчуття», «Діагностика РС»; методи міні-творів, використання уривків художнього тексту з предикатами різних типів. Конкретизовано процедурні аспекти застосування методик дослідження репрезентативних систем.

Ключові слова: репрезентативні системи, домінуюча репрезентативна система, провідна репрезентативна система, сигнали доступу, словесні предикати.

Рассмотрены и уточнены понятия "репрезентативная система", "доминирующая репрезентативная система", "ведущая репрезентативная система". Проанализированы основные методы диагностики репрезентативных систем: письменный опрос (так называемые «Биа-тесты»); наблюдение за поведением испытуемых во время их познавательных действий; методики «Ведущий орган ощущения», «Диагностика РС»; методы мини-сочинений, использование отрывков художественного текста с предикатами различных типов. Конкретизированы процедурные аспекты применения методик исследования репрезентативных систем.

Ключевые слова: репрезентативные системы, доминирующая репрезентативная система, ведущая репрезентативная система, сигналы доступа, словесные предикаты.

The concept "representative system", "dominant representative system", "leading representative system" are reviewed and clarified. The basic methods of diagnostics of representative systems: a survey (the so-called «Bias-tests»); observation of the behavior of subjects during their cognitive actions; methods of «Leading body sensations», «Diagnostics of RS»; methods of mini-essays, the use of passages of the fiction text predicates of different types are analyzed. Specified procedural aspects of application of the methods of the representative systems study.

Keywords: representative system, dominant representative system, a leading representative system, access signals, verbal predicates.

Постановка проблеми. У сучасній когнітивній психології в останні роки все більшою увагою користується питання присвячене специфіці роботи репрезентативних систем людини (візуальна, кінестична, аудіальна) та їхньої ролі в розвитку та функціонуванні інтелекту, пам'яті, а також інших психологічних процесів і явищ. Успішність таких досліджень багато в чому залежить від якості та точності діагностики ступеня їх прояву та особливостей співвідношення один з одним. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності проведений аналіз методик дослідження і діагностики репрезентативних систем у т. ч. виокремлення найбільш сильних та слабких сторін кожної із них.

Мета статті. 1. Розглянути співвідношення основних понять, що використовуються у дослідженнях репрезентативних систем (репрезентативна система, домінуюча репрезентативна система, провідна репрезентативна система) та уточнити зміст кожної із них. 2. Провести методологічний аналіз основних, описаних у літературі, методів дослідження репрезентативних систем. 3. Уточнити процедурні аспекти застосування методик дослідження репрезентативних систем з діагностичною метою.

Аналіз літератури буде представлено в першій частині викладення основного матеріалу, оскільки одна із цілей статті стосується аналізу понять, що застосовуються в дослідженні репрезентативних систем.

Виклад основного матеріалу у відповідності із заявленими цілями складається з трьох частин:

1. Розгляд основних понять, що використовуються при дослідженні репрезентативних систем та їх співвідношення.

Про важливість вивчення репрезентації інформації суб'єктом свідчить той факт, що деякі дослідники розглядають це поняття в якості одного з принципів сучасної когнітивної психології. Так, О. Є. Баксанський і О. М. Кучер пишуть: «Як основні принципи когнітивних наук звичайно виділяють: 1. Репрезентація знань як центральне поняття. Приймається, що поведінка людини визначається не стільки «об'єктивною» реальністю, скільки «реальністю для суб'єкта», тобто системою суб'єктивних уявлень людини про реальність. У зв'язку з цим центральною проблематикою когнітивних наук є питання придбання, перетворення, уявлення, збереження і відтворення різного роду інформації» [3].

Беручи до уваги, що людська психіка цілісна, а людські сенсорні системи діють осмислено, репрезентативні системи розглядаються в когнітивній психології як когнітивні способи взаємодії суб'єкта з інформацією, у широкому сенсі – як способи пізнання.

Репрезентація інформації відбувається завдяки функціонуванню сенсорних систем. Когнітивні сенсорні модальності розділяють весь пізнавальний досвід суб'єкта на окремі складові. Вони є тими своєрідними «мовами», якими інформація переробляється суб'єктом. Базуючись на сенсорних системах (насамперед – на зоровій, слуховій, руховій і дотикальній), когнітивні модальності характеризують пізнавальні процеси людини. Будь-яка інформація представлена свідомості у визначеній модальності репрезентативної системи.

Л. М. Веккер зазначає: «Очевидно, є достатні підстави вважати, що модальності, як просторово-тимчасові структури є загальними характеристиками принаймні всіх пізнавальних психічних процесів, що так чи інакше виявляють себе по обидва боки перетину, що розділяє образне і розумове пізнання. Модальні властивості образів являють собою родові складові модальних характеристик, тобто ті їхні доданки, що зберігаються і при переході від образу до думки» [5].

М. А. Холодна описує чому на її думку репрезентації все частіше опиняється в центрі уваги багатьох психологів: «По-перше, наявність репрезентації – це свідчення існування особливого роду психічної реальності, що хоча й ініціюється зовнішнім впливом, але зароджується і забезпечується «усередині» суб'єкта. По-друге, особливості репрезентації визначають характер наступної інтелектуальної діяльності, у тому числі показники її ефективності».

Дослідниця зауважує, що останнім часом інтенсивно вивчаються індивідуально-своєрідні способи представлення інформації в залежності від «домінування певної модальності досвіду (слухової, зорової, кінестетичної, почуттєво-емоційної тощо). Ступінь прояву в індивідуальній репрезентативній системі того чи іншого способу представлення інформації – в залежності від сформованості певних структур його когнітивного досвіду – характеризує стиль кодування інформації, що притаманний даній людині. Міра інтегрованості різних способів кодування інформації характеризує рівень інтелектуального розвитку суб'єкту» [10].

Кожен суб'єкт сприйняття використовує всі три первинні репрезентативні системи постійно, хоча усвідомлює їх не однаковою мірою, і має схильність віддавати перевагу одним репрезентативним системам (РС) порівняно з іншими. Наприклад, багато людей мають внутрішній голос, що виникає в аудіальній модальності і створює здатність до внутрішнього діалогу [8]. Перевага у суб'єкта однієї з модальностей у своїй психічній діяльності дозволяє вести мову про превалювання тієї чи іншої РС, а значить і про типові характеристики досліджуваного явища.

Дж. О'Коннор, Д. Сеймор пишуть: «Ми постійно використовуємо всі наші зовнішні канали сприйняття, хоча звертаємо увагу на один канал більше, ніж на інший, залежно від того, що ми робимо. І що дивно, так це те, що коли ми думаємо, ми маємо схильність надавати перевагу одній можливо двом репрезентативним системам незалежно від того, про що ми думаємо. ... Коли людина має тенденцію використовувати традиційно один внутрішній канал сприйняття, то цей канал називається таким, що домінує, чи первинною системою. Імовірно, він виявляється більш проникливим і здатним робити більш тонкі розрізнення саме в цій системі, а не в інших» [9]. Ступінь розходжень у застосуванні РС, яким віддається перевага, та інших у кожному конкретному випадку індивідуальний.

На думку Г. Алдера: «Один мислить зоровими образами, інший – звуковими. Ця перевага може бути дуже слабо вираженою – ми дещо краще вміємо уявляти собі дотикальні образи, ніж звукові. Чи це може бути значний ступінь домінування, і в цьому випадку нам важко зрозуміти, як хтось інший може думати інакше» [1]. Домінантна репрезентативна система – та, котра суб'єктом використовується більш уміло та ефективно. Причини превалювання РС, так само як і генеза їхнього походження дотепер не знаходилися у фокусі уваги авторів і розроблювачів концепції НЛП.

Крім домінантної (переважної) репрезентативної системи концепція НЛП оперує також поняттям провідна репрезентативна система. На думку авторів НЛП у ряді випадків інформація, якою користується суб'єкт, може вводиться в його свідомість за допомогою засобів не переважаючої репрезентативної системи, а іншої. Наприклад, людина воліє думкою оперувати звуковими образами, внутрішньою мовою, але сигналом для початку такої когнітивної роботи може служити візуальне зображення. У даному випадку домінантна РС – аудіальна, а провідна – візуальна. Однак часто провідна і домінантна системи у суб'єкта збігаються [1,4,5,6].

Дж. О'Коннор, Д. Сеймор зазначають: «Провідна система – внутрішній канал, який ми використовуємо як ключ доступу до пам'яті. Саме так інформація досягає рівня усвідомлення розумом. ... Провідна система аналогічна програмі, що запускає комп'ютер – непомітна, але необхідна для роботи комп'ютера в цілому програмі. Її іноді називають системою введення, оскільки вона постачає матеріали для свідомого обмірковування» [9].

Репрезентація в перепредставленні робить для суб'єкта своєрідну заміну однієї сенсорної системи на іншу. Це перепредставлення обумовлює подальшу поведінку людини. «Репрезентація – ідея, думка, представлення сенсорної чи оцінної інформації. У моделі НЛП п'ять сенсорних систем виконують значно важливішу роль, ніж простий збір інформації. Кожна система одержує інформацію і потім активує спогади для вироблення поведінки» [1]. Тим самим репрезентативні системи можна конкретизувати, як внутрішні способи використання сенсорних систем для представлення інформації свідомості суб'єкта (способи одержання, обробки, збереження інформації). Кожній сенсорній системі відповідає визначена репрезентативна. У когнітивній психології та нейролінгвістичному програмуванні (далі НЛП) з основних сенсорних систем фігурують три, названі первинними: візуальна (основа – зорова сенсорна система), аудіальна (слухова) і кінестетична (поєднує тактильну, рухову, нюхову

і смакову сенсорні системи). У пізніх виданнях описана ще одна репрезентативна система, що ґрунтується на вербальній, знаковій інформації, – так звана дигітальна чи дискретна [6].

У своїй психотерапевтичній практиці НЛП користується провідною репрезентативною системою як засобом прямого і швидкого доступу до свідомості клієнта.

Отже, конкретизуємо визначення основних понять: репрезентативні системи – когнітивні способи взаємодії суб'єкта з інформацією, у широкому сенсі – як способи пізнання; домінантна або провідна репрезентативна система – система, яка використовується суб'єктом більш уміло та ефективно в процесі одержання, обробки, збереженні інформації; провідна репрезентативна система – внутрішній канал, система введення, оскільки вона постачає матеріали для свідомого обмірковування, своєрідний ключ доступу до пам'яті. Часто провідна і домінантна репрезентативні системи у суб'єкта збігаються

Частина 2. Аналіз основних процедур спрямованих на діагностику репрезентативних систем. На нашу думку всі описані в літературі дослідницькі процедури можна умовно розділити на три групи: А) письмові опитувальники; Б) спостереження; В) комплексні.

Засоби діагностики репрезентативних систем, які розроблені в межах концепції НЛП та в когнітивній психології базуються виключно на двох психодіагностичних методах: а) письмове опитування (тести, міні-твори,) та б) спостереження. Причому ці методи використовуються, як правило, окремо – або тест-опитувальник із відносно невеликою кількістю питань закритого типу, або спостереження за поведінкою досліджуваних під час їхніх пізнавальних дій.

Найбільш поширені в літературі на цю тему є так звані біас-тести, які являють собою опитувальники, що складаються, як правило, з невеликої кількості пунктів – від 5 до 12-ти. Кожний пункт (запитання) пропонує чотири позиції (варіанти відповідей), які відповідають чотирьом видам репрезентативних систем (К-кінестетична, А-аудіальна, V-візуальна та D-дигітальна). Досліджуваний ранжує позиції згідно із своїм внутрішнім уявленням про значення в його житті тієї чи іншої репрезентативної системи. Кожна позиція в такому опитувальнику містить інформацію про специфічну дію певного сенсорного каналу (когнітивної модальності) та пропонує для відповіді на вибір відповідні мовленнєві предикати.

Кожний пункт (запитання) опитувальника пропонує чотири позиції (варіанти відповідей), які відповідають чотирьом видам репрезентативних систем. Кожна позиція в такому опитувальнику відбиває інформацію про специфічну дію певної когнітивної модальності – у порівнянні з іншими, пропонує для відповіді на вибір відповідні словесні предикати. Наприклад:

У ході дискусії на мене, скоріше за все, впливає:

- тон голосу іншої людини;
- можливість бачити схему міркувань іншої людини;
- логічність аргументів іншої людини;
- можливість відчувати стан іншої людини. (за Л. Д. Столяренко) [7].

Розповсюдженою та досить простою у використанні є методика «Переважаючий орган відчуття», яка розроблена польськими вченими (переклад Єфремцевої) з метою визначення ведучої сенсорної системи людини.

Досліджуваним пропонується стандартний бланк із запитаннями (наприклад: «Люблю розмовляти по телефону», «Не визнаю моду, яка є незручною»... і т.п.), піддослідним пропонується уважно прочитати запитання та обрати ті з них з якими вони, погоджуються [2].

Результати підраховуються шляхом нарахування по одному балу за спів падіння з ключем в кожному з розділів (візуальний, аудіальний, кінестетичний). Розділ, в якому досліджуваний набав найбільшу кількість балів, визначає ведучу сенсорну систему.

На принципі стимуляції словесних предикатів у досліджуваних заснований ще один спосіб діагностики домінантних типів сенсорних каналів у формі звіту про враження – метод міні-творів. Досліджуваним пропонується написати міні-вір на тему «Спогад про дитинство» («Моє перше побачення» тощо) – треба перелічити враження, факти, асоціації, які вони можуть продукувати за заданою темою. У результаті відповіді досліджуваних класифікуються за категоріями і підраховуються й за кількістю використаних предикатів визначається провідний сенсорний канал.

Ще одним методом, що дозволяє визначити переважаючий тип репрезентативних систем – використання уривків художнього тексту з предикатами різних типів. Так, для людей різного віку вибирається сторінка художнього тексту з предикатами різних типів. Досліджуваним пропонується знайти слова, що відрізняються від інших. Аналізується – якого типу предикати переважно обираються [6,7,8]. Наведемо уривки із такого тексту: « М'яч, якщо поміркувати – дуже цікава річ... Часто він дуже гарний – різнокольоровий, із жовтими, червоними, синіми боками. Не можна відвернути очей коли він колишеться в яскраво-зеленій воді... і т.п.» (за М.А. Холодною)

В літературі описуються наступний спосіб визначення репрезентативних систем людини. Так, виписуються 20 слів (5 візуального типу, 5 аудіального, 5 кінестетичного і 5 дискретного). Необхідно написати за 5 хвилин значення (визначення) деяких з них. В результаті експерименту аналізується – які саме обрані досліджуваними (слова якого типу, наприклад: прислухатися, дзвеніти, шелест, різнобарвні, маленькі, колючий, м'який, солодкий, живі, подарований, мрійливий, штучний, гарячий та інші) [6,7].

Інший метод, про який ми уже згадували вище і який пропонується розробниками НЛП використовувати для діагностики репрезентативних систем – спостереження. У ході спостереження

у досліджуваних фіксуються характерні для ознак певних репрезентативних систем особливості поведінки: звички, нахили, патерни дихання, рухів, кольору шкіри, голосу тощо. Фіксуються також усні словесні предикати та очні реакції. Наприклад, поведінкові індикатори кінестетика описуються таким чином: має звичку стояти близько до людей, багаті фізичні реакції, лаконічні висловлювання, підборіддя опущено вниз, має низький тембр голосу тощо.

На думку Зуєва І.О. розглянуті методики мають обмежені діагностичні можливості для одержання достовірної інформації про ступінь розвитку репрезентативних систем. Причини цього він називає: а) за своєю спрямованістю результатами такої діагностики є самооцінка досліджуваними проявів у своїй поведінці активності тих чи інших репрезентативних систем, що вказує на недостатню об'єктивність результатів діагностики; б) за своїм змістом такі методики базуються головним чином на одному з діагностичних показників репрезентативних систем, а саме на перевагах у поведінці. Два інші діагностичні показники (очні реакції та словесні предикати) в діагностиці по суті не задіяні; в) психологічний зміст таких опитувальників складено не комплементарно, тобто не таким чином, щоб певні позиції методики взаємно доповнювали одна одну різноманітними суттєвими ознаками репрезентативних систем; г) кількість пунктів, що містять подібні опитувальники, недостатня для того, щоб оцінки результатів за сумою відповідей досліджуваних можна було б уважати достовірними) [6,7].

Враховуючи наведені зауваження, а також вимоги до існуючого інструментарію психодіагностики репрезентативних систем, І.О. Зуєвим було сконструйовано діагностичну методику, яка поєднує в собі елементи трьох психологічних методів (тест, бесіда та спостереження), що мало на меті надати їй більше об'єктивності, достовірності порівняно з іншими методами.

Розроблена та апробована Зуєвим І.О. «Діагностична методика РС» являє собою тест-бесіду з елементами спостереження, вона складається із трьох частин, перша з яких може проводитися в груповій формі, а дві інших – тільки в індивідуальній.

Автор описує, що методологічною підставою для методики є концептуальне положення НЛП про так звані сигнали доступу. Сигнали доступу – це психологічні й нейропсихологічні реакції людини на інформацію, що надходить для сприйняття і переробки. Ці сигнали – свідчення того, що свідомість людини одержує доступ до інформації, яка надходить. Кількість характерних сигналів доступу, що активізуються в процесі сприйняття й обробки інформації, можна розглядати як ознаки прояву тієї чи іншої репрезентативної системи (РС) у суб'єкта.

Основними сигналами доступу, тобто найважливішими ознаками домінування РС (про домінування свідчить відносно велика кількість характерних сигналів доступу) відповідно до розробок концепції нейролінгвістичного програмування є: а) характерні словесні предикати; б) специфічні очні рухи; в) відповідні переваги в поведінці.

Збір діагностичної інформації проходить у ході фіксації під час бесіди визначених сигналів доступу у відповідях і реакціях досліджуваних: 1) письмові словесні предикати, що використані в письмовій роботі на задану тему; 2) усні словесні предикати, що використані у відповідях на усні питання; 3) характерні рухи очей, що відбувалися під час бесіди; 4) особливості поведінки: обрані заняття, види діяльності, яким віддає перевагу досліджуваний у своєму житті (за його оцінкою).

Факт прояву кожного із сигналів доступу є фактом активізації визначеної репрезентативної системи. У пізнавальній сфері кожної людини певною мірою містяться всі чотири РС, але ступінь розвитку кожної з них – різний. У пізнавальній структурі конкретного індивіда одні РС, що у нього більш розвинуті, – виконують більш важливу, домінуючу функцію, а інші – другорядну, менш значну для успіху когнітивної діяльності. Виявляється це в кількості специфічних сигналів доступу РС. Ту із систем, що суб'єкт активізує частіше в ознаках (сигналах доступу), ніж інші, – можна вважати домінуючою.

Тест-бесіда проводиться в такий спосіб: досліджуваний відповідає на запитання експериментатора і виконує нескладні інтелектуальні задачі, що викликають активізацію конкретних сигналів доступу. Зміст і кількість відповідей враховується в обробці результатів. Якість виконання інтелектуальних задач не враховується. Фіксується тільки кількість характерних проявів сигналів доступу.

Перша частина методики спрямована на виявлення типів словесних предикатів, що використовують досліджувані суб'єкти у своїй письмовій мові. Для цього їм пропонується написати асоціативний ряд слів і словосполучень за темою, що задана, наприклад: «Прогулянка в осінньому лісі» (див. текст методики). Для того, щоб оцінка відповідей була більш об'єктивною, така задача виконується два рази, за різними темами. До першої частини також відноситься закрите письмове питання про засоби обробки знань, відповідь на яке досліджувані ранжують: чотири варіанти відповідей – кожний на певну РС.

Друга частина методики призначена для виявлення несвідомих спонтанних рухів очей. Для цього суб'єктам пропонується усно виконати чотири задачі, що вимагають певних інтелектуальних зусиль. Ці задачі різні за змістом: перші дві передбачають операції з числами, інші дві – операції з вербальним матеріалом – прислів'ями. У другу частину також входить усне опитування за допомогою двох питань, одне з яких активізує пам'ять, а друге – уяву. Під час діагностики за цими питаннями експериментатор фіксує типи очних реакцій при виконанні задач і при відповідях на питання, а також – типи усних мовних предикатів.

Третя частина методики являє собою опитування, що включає: два усних закритих питання про

дії в ситуації вибору між активізацією однієї з РС; усне відкрите питання, яке стосується захоплень досліджуваних у вільний час, що свідчить про факти певного домінування.

Дуже важливий показник – словесні предикати, використовувані суб'єктом. Приклади візуальних предикатів: «помітьте...», «подивися на це з іншого боку»...; аудіальних: «звучно», «поетично» й інші; кінестетичних: «загрузли в проблемі», «холодне ставлення»... [6,7,8].

Автор зазначає, що представлена методика «ДРС» є по суті експрес-методикою і застосовується в умовах дефіциту часу чи за необхідності продіагностувати велику кількість досліджуваних. Якщо є можливість, у діагностиці варто використовувати також метод спостереження, який потребує набагато більше часу на проведення, проте дозволяє визначити тип репрезентативних систем із більшою точністю та з такими подробицями, що характеризують прояви кожного типу.

Отже, при наявності трьох груп дослідницьких процедур, присвячених діагностиці репрезентативних систем, ми вважаємо найбільш доцільним використовувати комплексні методи, оскільки вони поєднують в собі переваги кожної з двох інших типів діагностичних методик і відповідно усувають їх недоліки. Але в теж час, для реалізації ряду цілей і отримання найбільш достовірних експериментальних даних рекомендовано використовувати весь комплекс наявного діагностичного інструментарію.

Частина 3. Процедурні аспекти застосування методик дослідження репрезентативних систем. У цій частині розглянуто наступні моменти: а) різні варіанти виділення провідних (домінуючих) репрезентативних систем; б) додаткові показники репрезентативних систем, які не використовувалися в традиційних методиках.

Говорячи про різні варіанти виділення провідних репрезентативних систем, а також їх співвідношення із різними показниками інтелекту, пам'яті та інших психічних процесів і явищ ми маємо на увазі наступне. Виокремити домінуючу репрезентативну систему можна, виходячи з правила максимального прояву однієї репрезентативної систем із трьох можливих.

Наприклад, випробуваний А отримав показники прояву візуальної, аудіальної і кінестетичної репрезентативних систем в наступних балах 16, 13, 14, а випробуваний Б – 12, 17, 15, – і за правилом числа-максимуму випробуваного А можемо віднести до типу візуальної репрезентативної системи, а випробуваного Б – аудіальної (при цьому ігноруючи ступінь прояву і співвідношення інших показників, які не досягли максимуму). Відповідно, дослідження специфіки пам'яті при різних репрезентативних системах в цьому випадку буде проводиться наступним чином: виділяємо групу досліджуваних (з домінуванням по максимуму) візуалів та групу аудіалів, і порівнюємо їх одне з одним за величиною показників пам'яті. Якщо за цими показниками виявляється відмінність, робимо висновок на користь однієї з цих репрезентативних систем (що її домінування забезпечує кращу роботу пам'яті).

Але можлива й інша логіка дослідження. Припустимо, що четверо наших піддослідних отримали бали: 17, 19, 12; 15, 16, 14; 12, 12, 15; 13, 18, 10. У цьому випадку, досліджуючи зв'язок показників пам'яті (нехай вони будуть 7, 9, 12, 6) з рівнем розвитку репрезентативних систем (РС), слід порохувати кореляцію показників пам'яті з показниками РС.

Отже, зіставляємо ряди: пам'ять – візуальна репрезентативна система: 7 – 17, 9 – 15, 12 – 12, 6 – 13, а з аудіальної відповідно: 7 – 19, 9 – 16, 12 – 12, 6 – 18. Якщо перша кореляція виявиться позитивною і високою, то робимо висновок про зв'язок пам'яті з візуальною РС, а якщо друга близькою до нуля – про відсутність зв'язку з аудіальною репрезентативною системою. Остання процедура має більшу перевагу перед першою, оскільки забезпечує більш повний і точний облік всієї отриманої в результаті дослідження інформації, включаючи максимальні, середні і мінімальні рівні прояву репрезентативних систем. Однак така процедура має сенс лише при відносно високій точності діагностики прояву кожної репрезентативної системи. Але оскільки наявні методики забезпечують лише приблизний рівень їх діагностики (наприклад, отримане в дослідженні число 10 не точне, так як завтра або сьогодні ввечері цей же піддослідний може одержати число 8, 9, 11 або 12), за цих умов перевага другої процедури кількісної обробки даних втрачається.

На нашу думку є доцільним, враховувати як мінімум два додаткових показника, отриманих на основі проведення діагностики за цими методиками (поряд з показниками прояву візуальної, аудіальної і кінестетичної репрезентативних систем). Перший – це їх загальна сума (як глобальний показник загальної інтенсивності всіх сенсорних систем як єдиного цілого, не залежних від нюансів співвідношення всередині цього цілого кожної з трьох систем). Другий показник – це показник синхронності або розбалансованості розвитку цих трьох систем, які можна обчислювати, як дисперсію або як розмах цих трьох показників. Наприклад, випробуваний №1 має показники 10, 17, а випробуваний №2 – 12, 13. Вважаємо розмах (як різниця між найбільшим і найменшим числом) у першого досліджуваного: $17 - 10 = 7$, а у другого він дорівнює: $13 - 12 = 1$. Це чіткий показник синхронності (однаковості рівнів) у другого випробуваного і різкого дисбалансу (коли один показник дуже високий, а інший дуже низький) у першого.

Також, корисно використовувати і попарно сумарні показники репрезентативних систем, а саме – загальний сумарний показати прояву візуальної та аудіальної (А і V), аналогічно, – візуальної і кінестетичної (V і K), аудіальної і кінестетичної (А і K) репрезентативних систем у цілому і т. п.

Нехай, наприклад, у випробуваного показники візуальної (V), аудіальної (A), кінестетичної (K) репрезентативних систем відповідають числам – 11, 17, 16. Загальний сумарний показник прояву всіх його сенсорних систем як єдиного цілого буде дорівнювати: $11 + 17 + 16 = 44$.

Комплексів: «V + A» – 11 + 17 = 28; «V і K» – 11 + 16 = 27; «A і K» – 17 + 16 = 33. Доцільність введення таких попарних сум обумовлено тим, що в деяких випадках при запам'ятовуванні матеріалу провідну роль може відігравати не одна яка-небудь, а цілий комплекс, взаємодія репрезентативних систем і саме ці показники, і можуть вловити роль таких взаємозв'язків.

Вважаємо, що у процедурному аспекті застосування цих дослідницьких методик репрезентативних систем допустимо використовувати паралельно (як взаємодоповнюючі) запропоновані варіанти зіставлення репрезентативних систем з показниками, як пам'яті, так і інших психічних процесів. Як по максимуму, так і через кореляцію з показниками репрезентативних систем у всьому діапазоні їх прояву, а також враховувати і додаткові показники (сумарний, розмаховий (дисперсія), попарних сум).

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. 1. Репрезентація інформації являє собою психічну пізнавальну дію представлення та перепредставлення певним чином інформаційного матеріалу свідомості суб'єкта. Репрезентація відбувається за допомогою спеціальних когнітивних функцій – репрезентативних систем. Під репрезентативними системами розуміємо – когнітивні способи взаємодії суб'єкта з інформацією. Диференціація репрезентативних систем відповідає диференціації основних сенсорних модальностей. В своїй пізнавальній діяльності суб'єкт спирається на певну переважаючу (домінантну) репрезентативну систему, в межах якої засвоєння інформації здійснюється найбільш ефективно. Провідна репрезентативна система – внутрішній канал, система введення інформації, як ключ доступу до пам'яті. Провідна і домінуюча система у суб'єкта можуть дуже часто збігатися. 2. Розглянуті групи методик діагностики репрезентативних систем (письмові опитувальники; спостереження; комплексні методики) варто застосовувати в комплексі для реалізації ряду цілей і отримання найбільш достовірних експериментальних даних. 3. Доцільно включати в дослідження набір запропонованих додаткових показників рівня розвитку репрезентативних систем (сумарний, розмаховий (дисперсія), попарних сум).

Перспективи роботи полягають у перевірці та апробації в реальних теоретичних і практичних дослідженнях сформульованих у висновках положень.

Literatura

1. Alder G. NLP v dejstvii / G. Alder. – Spb.: Piter, 2002. – 372 s.
2. Andronikova E.A. Metody issledovaniya vospriyatija, vnimanija i pamjati: Rukovodstvo dlja prakticheskikh psihologov / E.A. Andronikova, E.V. Zaika. – Har'kov: «Zebra», – 2011. – 161 s.
3. Baksanskij O. E. Nejrolingvisticheskoe programmirovaniye kak prakticheskaja oblast' kognitivnyh nauk / O. E. Baksanskij, E. N. Kucher // Voprosy filosofii. – 2005. – № 1. – S. 82–101.
4. Bodhammer B., Holl M. Uchebnik magii NLP / B. Bodhammer, M. Holl. – Spb.: Prajm–Evroznaк, 2003. – 272 s.
5. Vekker L. M. Psihika i real'nost': edinaja teorija psihicheskikh processov / L. M. Vekker. – M.: Smysl, 1998. – 685 s.
6. Zayika Ye. V. Shlyakhy optimizatsiyi piznaval'noyi diyal'nosti studentov y shkolyariv: navchal'nyy posibnyk dlya studentov, vkladachiv, praktychnykh psikhologiv / Ye. V. Zayika, I. O. Zuyev. – Kh. : KhNU ymeny V.N. Karazina, – 2011. – 195 s.
7. Zuyev I. O. Diahnostyka reprezentatyvnykh system y struktura kognitivnykh stratehiy / I. O. Zuyev, Ye. V. Zayika // Naukovyy chasopys NPU ymeny Drahomanova M. P. – Seriya № 12. : Psykholohichni nauky: zb. naukovykh prats'. – 2007. – Vypusk 17 (41). – Chast. 2. – S. 197-204.
8. Zuev I. A. Izuchenie tipov informacionnyh modal'nostej u uchashhihsja / I. A. Zuev // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V. N. Karazina. – № 599. – serija Psihologija. – 2003. – S. 119–123.
9. O'Konnor Dzh. Vvedenie v NLP / Dzh. O'Konnor, Dzh. Sejmor. – Cheljabinsk: Peleng, – 1997. – 425 s.
10. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta: paradoksy issledovaniya / M. A. Holodnaja. – SPb., M.: 2002. – 264 s.

УДК 159.955.4

Особливості педагогічного мислення та метакогнітивної сфери викладача вищої школи

Доцевич Т.І.

У статті представлені результати діагностики метакогнітивної сфери викладачів вищої школи. Представлені методи дослідження метакогнітивної сфери особистості. Показано зв'язок метакогнітивної активності, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивної усвідомленості та абнотивності. Доведено, що надситуативний рівень педагогічного мислення характеризується високими показниками метакогнітивної сфери особистості викладача, а саме метакогнітивних знань, активності, усвідомленості, абнотивності та здатності до отримання інформації.

Ключові слова: абнотивність, метапізнання, метакогнітивна сфера, метакогнітивна активність та знання, метакогнітивна усвідомленість, педагогічне мислення.

В статье представлены результаты диагностики метакогнитивной сферы преподавателей высшей школы. Представлены методы исследования метакогнитивной сферы личности. Показана связь метакогнитивной активности, метакогнитивной осведомленности, метакогнитивной осознанности и абнотивности. Доказано, что надситуативный уровень педагогического мышления характеризуется высокими показателями метакогнитивной сферы личности преподавателя, а именно метакогнитивными знаниями, активностью, осознанности, абнотивности и способности к получению информации.

Ключевые слова: абнотивность, метапознание, метакогнитивная сфера, метакогнитивные активность и знания, метакогнитивная осознанность, педагогическое мышление.

The article presents the results of the diagnostic of metacognitive sphere of high school teachers. Presented research methods of metacognitive sphere of personality. The relationship of metacognitive activity, metacognitive awareness, metacognitive awareness and abnotivity are shown. Proved that super-situational level of pedagogical thinking is characterized by high metacognitive scope teacher's personality, such as metacognitive knowledge, activity, awareness, abnotivity and the ability to get information.

Keywords: abnotivity, metacognition, metacognitive sphere, metacognitive activity and knowledge, metacognitive awareness, pedagogical thinking.

Актуальність дослідження обумовлена вимогами вищої освіти до професійної компетентності викладача, зокрема його метакогнітивної сфери. Проблема дослідження метапізнання вищій школі надзвичайно актуальна у зв'язку із недостатнім рівнем вивчення ролі метакогнітивних здатностей викладача в ефективному здійсненні навчально-виховного процесу.

Міра наукової розробки досліджуваної проблеми представлена переважно зарубіжними дослідниками, зокрема О.В. Карповим, М.М. Кашаповим, М.О. Холодною, G. Schraw, R. S. Dennison, S. G. Paris, P. Winograd, A. Pintrich та ін.

М.М. Кашапов визначає метапізнання як знання особистості про власні мисленнєві процеси та стратегії, здатність до свідомої рефлексії, зміни та реалізації дій, які ґрунтуються на цьому знанні, яке сприяє виникненню проблемності та визначенню можливих рішень, забезпечує організацію функціонування пізнавальних психічних процесів та ресурси для такого функціонування, а також відстежує та управляє процесом рішення педагогічної проблемної ситуації [4].

Метакогнітивна сфера особистості, яка є змістовною характеристикою метапізнання особистості представлена такими компонентами, як метакогнітивні обізнаність, активність та усвідомленість. На нашу думку, метакогнітивна обізнаність утворює змістовний компонент метапізнання особистості, виступаючи контентом для метакогнітивних знань, метакогнітивна активність виступає її процесуальною характеристикою, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогнітивної сфери особистості, а метакогнітивна усвідомленість, в свою чергу, наповнює смислом метапізнавальну активність особистості.

За М.О. Холодною [7], метакогнітивна інформованість характеризує тип інтроспективних уявлень людини про власні інтелектуальні ресурси та включає: а) знання своїх індивідуальних інтелектуальних якостей (особливості власного мислення, пам'яті, уваги, уваги) та знання основ своєї інтелектуальної діяльності (закономірності ефективного запам'ятовування, аналізу матеріалу); б) уміння оцінювати свої інтелектуальні якості; в) готовність використовувати прийоми стимулювання та налаштування власних інтелектуальних процесів.

Параметр метакогнітивної активності розкрито у дослідженні А.Л. Вроун, який поняття метапізнання зводить до навмисного свідомого контролю власної когнітивної активності [8].

Такий компонент метакогнітивної сфери, як метакогнітивна усвідомленість представлений у дослідженнях О.В. Карпова [2] та характеризується автором, як знання та регуляція когнітивної діяльності, представленою процесуальними компонентами метакогнітивної активності.

Творче педагогічне мислення виступає вищим пізнавальним процесом пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблемності у ході професійної діяльності педагога, яка протікає на вищому ієрархічно організованому рівні («рівні провідних ідей», «надситуативному рівні») і яка

характеризується параметрами: «відкритість» педагога зовнішньому світу, здатність до «виходу за межі» вихідного рівня психічного забезпечення діяльності[5, 115-116].

Ситуативність-надситуативність мислення педагога призводить до психологічних відмінностей в цілє мотиваційному компоненті професійної діяльності, у виділенні інформаційної основи, в складанні програми діяльності та прийнятті педагогічного рішення, тому педагогічне мислення виступає як вищийпізнавальний процеспошуку, виявлення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога[4].

На думку О.В. Коточигової, надситуативний рівень професійного педагогічного мислення має такі особливості: абстрактність, здатність швидко навчатися, розвинену уяву, високий творчий потенціал, прагнення до подолання стереотипів, що дозволяє говорити про творчий характер такого мислення. Надситуативний рівень професійного педагогічного мислення характеризується домінуванням наступних термінальних цінностей: креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток [6]. Найбільшою міроютворчістьхарактеризуєфункціонуванняпедагогічногопрофесійного мислення на над ситуативному рівні, в той час як у педагогів із ситуативним рівнем мислення творчість у професійній діяльності практично відсутня [1, 61]

На нашу думку, надситуативний рівень педагогічного мислення має бути пов'язаний із високим рівнем розвитку психологічних компонентів метакогнітивної сфери особистості викладача, а креативність, яка лежить в основі такого мислення може бути пов'язана із педагогічною абнотивністю. Абнотивність у сучасній психологічній літературі визначається як комплексна здатність викладача до адекватного сприйняття, осмислення та розуміння креативного студента, здатність помітити обдарованого суб'єкта навчальної діяльності і надати йому необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації творчого потенціалу, і може розглядатись як компонент метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи[3].

Мета дослідження полягає у визначенні структури метакогнітивного досвіду викладачів вищих навчальних закладів.

Вибірка дослідження. В досліджувану вибірку увійшли 138 чоловік — викладачів ХНПУ імені Г.С. Сковороди, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Харківського національного університету будівництва та архітектури, серед них — 105 жіночої статі та 33 — чоловічої. Педагогічний стаж випробуваних становить від 1 до 40 років.

Методи дослідження. Для діагностики метакогнітивного досвіду викладачів вищої школи нами були використані наступні методики:

1.Методика діагностики метакогнітивноївключеності у діяльність G. Schraw та R.S. Dennison в адаптації О.В. Карпова[1].

Опитувальник метакогнітивної усвідомленості (включеності у діяльність, Metacognitive Awareness Inventory, MAI) складається з 52 пунктів і включає питання щодо знання та регуляції когнітивної діяльності, представленою процесуальними компонентами метакогнітивної активності, визначеними G. Schraw та R.S. Dennison.

2.Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М.М. Кашапова та Ю.В. Скворцової[3].

Під метакогнітивними знаннями автори розуміють набуті знання особистості про власні пізнавальні процеси, представлені: 1) знаннями про засоби набуття та переробки інформації та власні процеси учіння; 2) знання про тип та зміст завдання та вимоги до його виконання; 3) знання метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання. Метакогнітивна активність, в свою чергу, представлена процесами отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання. Опитувальник представлений 39 питаннями. Методика представлена основними шкалами - «метакогнітивні знання» та «метакогнітивна активність», а також додатковими: «концентрація», яка відображає здатність керувати власною увагою; «отримання інформації», що розкриває шляхи отримання та зберігання знань; «вибір головних ідей», спрямовану на діагностику навичок визначення важливої інформації; «управління часом», що характеризує організацію та розподіл часу на навчання.

3.Методика діагностики абнотивності М.М. Кашапова.

ЗапропонованийМ.М. Кашаповим опитувальник діагностики абнотивності, дозволяє провести дослідження цієї значущої для педагогічного процесу якості, яка полягає у компетентності викладача в організації умов для розвитку творчих здібностей студентів [2].На думкуМ.М. Кашапова, абнотивність включає в себе креативність викладача, мотиваційний компонент (усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності; мотивацію на творчу самореалізацію у професійній діяльності), когнітивний компонент (адекватна система уявлень викладачів про творчість, творчої особистості, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів)і рефлексивно-перцептивні здібності, що представлені проектно-організаційним компонентом(володіння різноманітними способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу), перцептивними здібностями викладача (здатність до вивчення студента, розуміння, співчуття йому) та рефлексивним компонентомабнотивності (рефлексія педагогічного досвіду з творчих позицій). На підставі співвідношення критеріальних показників в структурі абнотивності були виділені і описані такі рівні сформованості даного виду компетентності: низький (високі бали за методикою), середній, високий (низькі бали за методикою), оскільки шкала опитувальника є зворотною.

4. Методикою діагностики рівня педагогічного мислення М.М. Кашапова та Т.Г. Кисельової.

Авторами було запропоновано проєктивну методику діагностики педагогічного мислення. Процедура дослідження передбачає письмові відповіді педагогів на 10 запитань-ситуацій, які порівнюють експериментатором з ключем-прикладом відповідей ситуативного (здатність до визначення педагогом причин виникнення ситуації та шляхів її подолання) та надситуативного (здатність педагога «вийти» поза конкретну ситуацію, гнучкість та оригінальність педагогічного мислення) характеру [3].

Результати дослідження.

Розглянемо результати дослідження кореляційних зв'язків між показниками метакогнітивної сфери викладачів вищої школи, представлені на рис. 1.

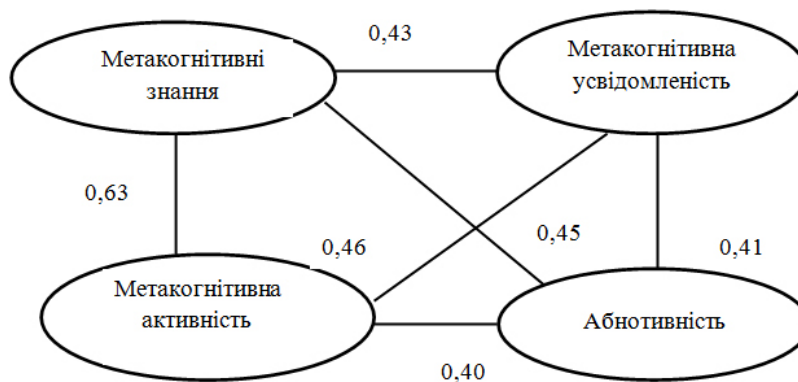


Рис. 1 Взаємозв'язок показників метакогнітивної сфери особистості викладачів (n=138)

Існує зв'язок між показниками метакогнітивних знань та метакогнітивної активності викладачів вищої школи (0,63, $p < 0,01$). Таким чином, розвинута метакогнітивна обізнаність передбачає високий рівень метакогнітивної активності. Чим більшу активність у напрямку оволодіння метакогнітивними стратегіями виявляє викладач, тим більший запас метакогнітивних знань він має.

Встановлено зв'язок між показниками метакогнітивних знань та абнотивності (0,45, $p < 0,01$). Отже, високий рівень обізнаності про засоби набуття та переробки інформації та власні процеси учіння, вміння використовувати різні метакогнітивні стратегії у вирішенні професійних завдань пов'язане із здатністю до усвідомлення значимості творчого розвитку студентів, володінням психолого-педагогічними засадами процесу творчого розвитку студентів, способами проєктування та організації творчо-орієнтованого освітнього процесу, рефлексивними процесами у проблемах вивчення особистості студента, емпатійними здатностями по відношенню до студентів.

Існує зв'язок між показниками метакогнітивних знань та метакогнітивної усвідомленості викладачів (0,43, $p < 0,01$). Отже, метакогнітивна обізнаність, яка характеризується знаннями про оптимальні засоби самоосвіти та засвоєння методичної інформації, власні метакогнітивні стратегії, передбачає високу метакогнітивну усвідомленість, яка розуміється, як осмисленість власної активності особистості викладача у напрямку застосування на практиці власних метакогнітивних стратегій.

Встановлено зв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та абнотивності викладачів (0,41, $p < 0,01$). Високий рівень сформованості знань та регуляції когнітивної діяльності передбачає розвинуту здатність до усвідомлення визначної ролі творчого розвитку студентів у педагогічній діяльності, володіння психолого-педагогічними засадами процесу творчого розвитку студентів, способами планування та здійснення творчо орієнтованого навчального процесу, рефлексивними процесами у проблемах вивчення особистості студента, здатностями до емпатії по відношенню до студентів.

Існує зв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та метакогнітивної активності викладачів (0,46, $p < 0,01$). В сутності зазначені показники відображають активність особистості по відношенню до власного метапізнання, тому і є взаємообумовленими. Метакогнітивна активність передбачає здатність до концентрації на навчальній інформації, керувати власною увагою; оволодіння шляхами отримання та зберігання знань, здатність до вибору головних ідей, визначення важливої інформації, оптимальну організацію та розподіл часу на навчання, а метакогнітивна усвідомленість характеризує осмисленість особистості стосовно власного метакогнітивного досвіду.

Встановлено зв'язок між показниками метакогнітивної активності та абнотивності викладачів (0,40, $p < 0,01$). Спроможність викладача визначити творчий потенціал особистості студента, організувати навчальний процес таким чином, щоб кожний студент був зацікавлений процесом та результатом навчання пов'язані із метакогнітивною активністю викладача, тобто його здатністю найефективніше організувати власний метакогнітивний простір.

Розглянемо результати діагностики рівня розвитку параметрів метакогнітивної сфери викладача вищої школи, представлені на рис. 2.

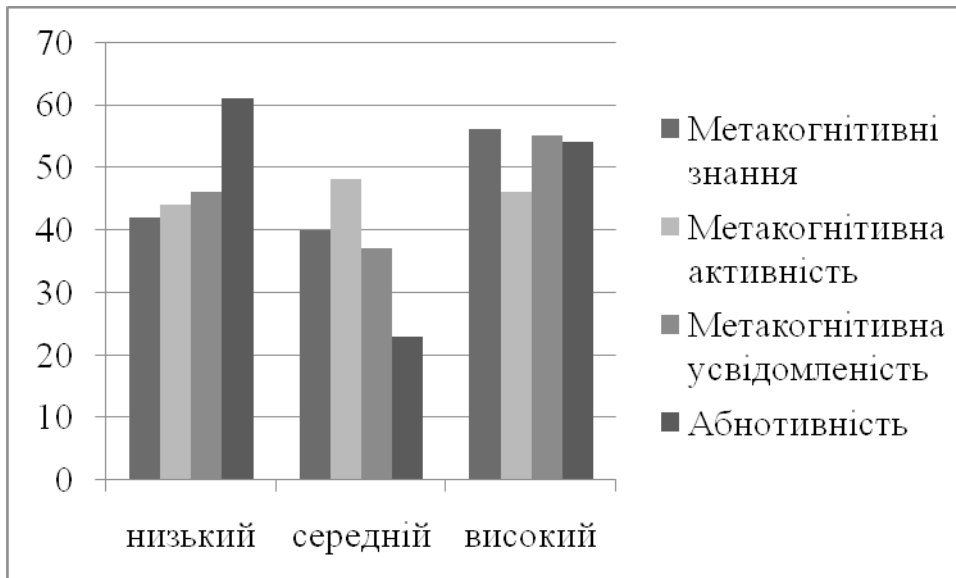


Рис. 2 Розподіл викладачів за рівнем розвитку параметрів метакогнітивної сфери (n=138)

З рис.2 видно, що майже усі параметри метакогнітивної сфери викладачів характеризуються рівномірним розподілом. Так, за показником метакогнітивних знань викладачі розподілились рівномірно ($\chi^2_{\text{Емп}} = 3,31$, $p > 0,05$), так саме як і за показником метакогнітивної активності ($\chi^2_{\text{Емп}} = 0,174$, $p > 0,05$) та метакогнітивної усвідомленості ($\chi^2_{\text{Емп}} = 3,52$, $p > 0,05$).

Встановлено, що за показниками абнотивності викладачі розподілились нерівномірно, а з перевагою низького та високого рівня абнотивності ($\chi^2_{\text{Емп}} = 17,78$, $p < 0,01$). Отже, для викладачів у більшій мірі характерно бути або творчо орієнтованим у напрямку індивідуальної роботи зі студентами, або виявляти низький рівень такої орієнтації.

Розглянемо результати діагностики рівня педагогічного мислення викладачів вищої школи, представлені на рис. 3.

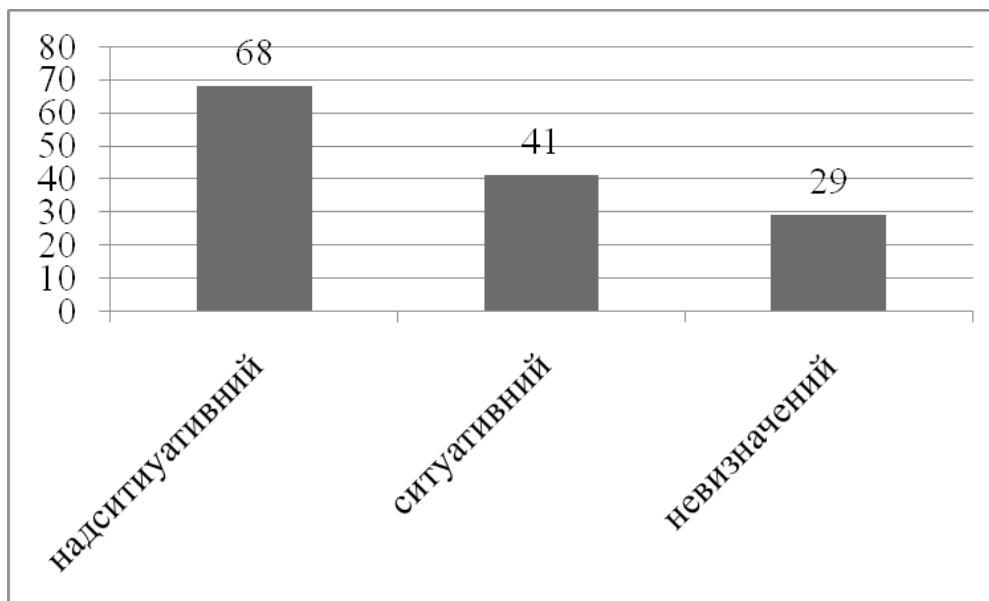


Рис. 3 Розподіл викладачів за рівнем педагогічного мислення (n=138)

З рис. 3 видно, що більшість викладачів (49%) виявляють надситуативний рівень педагогічного мислення ($\chi^2_{\text{Емп}} = 17,34$, $p < 0,01$), тобто здатні до креативного та оригінального виходу із складних педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю адекватно оцінити студента, вирішити педагогічний конфлікт, встановити в академічній групі дисципліну, виявити педагогічний такт та реалізувати педагогічне рішення.

Майже 30% респондентів виявляють ситуативний рівень педагогічного мислення, що передбачає ефективне вирішення стандартних проблемних ситуацій у навчально-виховному процесі у ВНЗ.

29 педагогів відносяться до «невизначеного типу» за педагогічним мисленням, тобто за результатами тестування отримали однакову кількість балів за ситуативним та над ситуативним фактором.

Таким чином, більшість викладачів вищої школи виявляють високий рівень педагогічного мислення, що характеризується творчим та оригінальним підходом до вирішення неоднозначних педагогічних проблемних ситуацій.

Ми припустили, що викладачі із різним рівнем педагогічного мислення мають характеризуватись різними особливостями метакогнітивної сфери. З метою перевірки даної гіпотези ми провели дослідження показників метакогнітивного досвіду викладачів, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники параметрів метакогнітивного досвіду викладачів із різним рівнем педагогічного мислення

Показники метакогнітивного досвіду особистості викладача	Рівень педагогічного мислення		t-Стюдента	p
	Ситуативний, n=41	Надситуативний, n=68		
Метакогнітивна включеність	184,17±26,90	197,88±27,00	-2,57	<0,01
Метакогнітивні знання	12,07±5,45	16,02±3,85	-4,42	<0,0001
Метакогнітивна активність	6,93±3,73	10,07±4,17	-3,92	<0,001
Абнотивність	65,92±10,86	57,11±13,81	3,48	<0,001

Встановлено, що викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються вищими показниками метакогнітивних знань. Таким чином, високий рівень розвитку оригінального педагогічного мислення, вільного від традиційних педагогічних шаблонів, взаємообумовлене із високим рівнем розвитку метакогнітивних знань, тобто знань особистості про особливості протікання своїх мисленневих, мнемічних процесів, про умови функціонування власної уваги, мовлення, уяви тощо. Педагоги із над ситуативним рівнем педагогічного мислення характеризуються обізнаністю про засоби набуття та переробки інформації, власні процеси учіння, професійного самовдосконалення, та володіють різноманітними метакогнітивними стратегіями у вирішенні професійних завдань.

Встановлено, що викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються вищими показниками метакогнітивної активності. Метакогнітивна активність характеризується здатністю до процесів отримання та вибору інформації, контролю, трансформації та планування метапізнання і властива у більшій мірі викладачам із надситуативним педагогічним мисленням. Здатність відійти від стандартного вирішення педагогічної проблеми пов'язане із високим рівнем метакогнітивної активності, тобто здатності і спроможності ефективно отримувати навчально-професійну, методологічну, наукову інформацію, опрацьовувати її та використовувати у професійній діяльності.

Встановлено, що викладачі із високим рівнем педагогічного мислення характеризуються вищими показниками абнотивності (шкала абнотивності має зворотний характер, чим вищий бал, тим нижчий рівень абнотивності). Отже, надситуативний рівень розвитку педагогічного мислення передбачає високу абнотивність, тобто здатність до усвідомлення значимості творчого розвитку студентів при реалізації професійної діяльності, володіння теоретичними психолого-педагогічними основами процесу творчого розвитку студентів, способами проектування та організації творчо орієнтованого освітнього процесу, здатність до вивчення студента, розуміння, співпереживання йому, а також прагнення викладача творчо самореалізуватись у професійній діяльності. Розвинуте творче педагогічне мислення передбачає здатність до рефлексії педагогічного досвіду з творчих позицій.

Розглянемо більш детально показники метакогнітивної активності у педагогів із ситуативним та надситуативним рівнем педагогічного мислення, представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Середні показники параметрів метакогнітивного досвіду викладачів із різним рівнем педагогічного мислення

Показники метакогнітивної активності викладача	Рівень педагогічного мислення		t-Стюдента	p
	Ситуативний, n=41	Надситуативний, n=68		
Концентрація	2,65±1,15	2,41±1,06	1,13	0,25
Отримання інформації	5,58±1,97	6,80±1,91	-3,19	<0,01
Цілі	3,07±1,80	2,51±1,41	1,79	0,07
Управління часом	4,92±1,33	4,57±1,37	1,31	0,19

З таблиці 2 видно, що показники метакогнітивної активності за параметром «отримання інформації» вищі на статистично значущому рівні у викладачів із надситуативним рівнем педагогічного мислення. Отже, творче педагогічне мислення передбачає здатність особистості викладача до ефективного та швидкого пошуку необхідної навчально-методичної або науково-методологічної інформації.

Висновки.

1. Метакогнітивна сфера особистості виступає змістовною характеристикою метапізнання, що передбачає усвідомлення суб'єктом власних когнітивних процесів (метакогнітивна усвідомленість),

результати такого усвідомлення (метакогнітивні знання), які, в свою чергу, виступають передумовою регуляції та контролю когнітивних процесів (метакогнітивна активність).

2. Абнотивність виступає як здатність педагога вищої школи сприяти розвитку особистості студента і характеризується спрямованістю особистості викладача на навчальне завдання та на суб'єкта навчальної діяльності.

3. Встановлено такі позитивні зв'язки показники метакогнітивної сфери викладача вищої школи: між показниками метакогнітивних знань та метакогнітивної активності, абнотивності та метакогнітивної усвідомленості викладачів. Встановлено зв'язок між показниками метакогнітивної усвідомленості та абнотивності та метакогнітивної активності викладачів. Встановлено зв'язок між показниками метакогнітивної активності та абнотивності викладачів.

4. Педагогічне мислення викладача вищої школи може характеризуватись у континіумі «ситуативний - надситуативний» рівень. Творче педагогічне мислення виступає вищим пізнавальним процесом пошуку, виявлення і вирішення педагогічної проблеми у ході професійної діяльності педагога, яка протікає на вищому ієрархічно організованому надситуативному рівні. Високий (надситуативний) рівень педагогічного мислення характеризуються вищими показниками метакогнітивної активності, усвідомленості, метакогнітивних знань та абнотивності.

Literatura

1. Lopanova E.V. O razvitii professionalnogo myshleniya pedagoga // Vyssee obrazovanie segodnya., No 4. –2007. –P. 61.
2. Karpov A.V. Psikhologiya metacognitivnykh processov lichnosti / A.V. Karpov, I.M. Skityaeva. – М.: «Institut psikhologii RAN», 2005. – 352 p.
3. Kashopov M.M. Abnotivnost kak bazovaya kompetentnost prepodavatelya vysshey shkoly [http://cat.convdocs.org/docs/index-21850.html]
4. Kashopov M.M. Tvorcheskaya deyatelnost professional v kontekste kognitivnogo i metacognitivnogo podkhodov / Podred. M.M. Kashapova, U.V. Poshekhonov. – Yaroslavl, 2012. – 384 p.
5. Kotochigova E.V. Osobennosti razvitiya tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya // Psikhologiyapedagogicheskogomyshleniya :teoriyaIeksperiment / Podred. M.M. Kashapova. – М.: IPRAN, 1998. – P.115- 117.
6. Kotochigova E.V. Urovnevye kharakteristiki professionalnogo pedagogicheskogo myshleniya // Sotsialnayapsikhologiya: Praktika. Teoriya. Eksperiment. / Podred. V.V. Kozlova. Yaroslavl, 2000. – P. 68 -69.
7. Kholodnaya M.A. Psikhologiyaintellekta :paradoksyissledovaniya / M.A. Kholodnaya. – Tomsk : «Bars», 1997. – 392 p.
8. Brown, A. Metacognition, executive control, self-control, and other mysterious mechanisms // In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. - pp. 65–116.
9. Schraw G., Dennison R. S. Assessingmetacognitiveawareness/Schraw G., Dennison R. S. // Contemporary Educational Psychology, vol. 19, pp. 460-475, 1994.

УДК 159.9

Интерференция в произвольной и непроизвольной памяти: некоторые закономерности

Заика Е.В., Шаповал Н.В.

Представлены результаты экспериментального исследования памяти взрослых людей на слова, цифры и картинки. Память изучалась как вне интерференции, так и с ее влиянием, причем рассматривалась интерференция со стороны как несходного, так и сходного материала, как в произвольной, так и в непроизвольной памяти. Описаны возрастные и половые особенности памяти в условиях интерференции с учетом как отдельных показателей, так и структуры взаимосвязей между ними, а также особенности связи интерференции с психофизиологическими показателями (свойства высшей нервной деятельности и функциональные асимметрии мозга).

Ключевые слова: произвольная память, непроизвольная память, интерференция в памяти, психофизиологические особенности человека.

Представлено результати експериментального дослідження пам'яті дорослих людей на слова, цифри і картинки. Пам'ять вивчалася як без інтерференції, так і з її впливом, причому розглядалася інтерференція з боку як несхожого, так і схожого матеріалу, як у довільній, так і в мимовільній пам'яті. Описані вікові і статеві особливості пам'яті в умовах інтерференції з врахуванням як окремих показників ефективності запам'ятовування різного матеріалу, так і структури взаємозв'язків між ними, а також особливості зв'язку інтерференції з психофізіологічними показниками (властивості вищої нервової діяльності і функціональні асиметрії мозку).

Ключові слова: довільна пам'ять, мимовільна пам'ять, інтерференція в пам'яті, психофізіологічні особливості людини.

The results of experimental research of memory of persons of ripe years are presented on words, numbers, and pictures. Memory was studied both without interference and with its influence, interference was thus examined from the side of both different and similar material, both in arbitrary and in involuntary memory. The age-dependent and sexual features of memory are described in the conditions of interference taking into account both separate indexes of efficiency of memorizing of different material and structure of intercommunications between them, and also features of connection of interference with psycho-physiological indexes (properties of higher nervous activity and functional asymmetries of brain).

Keywords: arbitrary memory, involuntary memory, interference in memory, psycho-physiological features of human.

Постановка проблемы. Интерференция – это одно из универсальных проявлений памяти. Она интенсивно изучается как в зарубежной когнитивной психологии, так и в отечественных направлениях исследования памяти. В общем случае под интерференцией в психологии понимают взаимное влияние двух действий. Одним из проявлений интерференции выступает изменение мнемического эффекта одного из таких действий: результат запоминания, к которому привело выполнение этого действия, оказывается при наличии другого соседнего действия иным по сравнению с ситуацией, когда оно отсутствует. Поскольку в реальной жизни человек обычно выполняет не изолированные действия, а их последовательности, то интерференция в памяти имеет место достаточно часто и тем самым существенно влияет на результат запоминания. Влияние интерференции на память чаще всего бывает отрицательным, т.е. она ухудшает результат запоминания.

При этом, несмотря на значительное количество исследований интерференции, до настоящего времени остаются недостаточно изученными (или же на них имеются противоречивые ответы в литературе) такие вопросы: в чем специфика возрастных особенностей интерференции (усиливается ли она с возрастом? и если да, то в основном на сходный или несходный материал?), имеют ли место половые различия в проявлении интерференции (с учетом различия видов запоминаемого материала), имеют ли место корреляции между величиной интерференции при воспроизведении разных видов материала? Имеются ли различия в проявлениях интерференции в произвольной и непроизвольной памяти, и если да, то в чем они заключаются, связана ли интерференция с такими психофизиологическими особенностями человека как свойства высшей нервной деятельности (Сила, подвижность, уравновешенность) и функциональными асимметриями мозга (степенью доминирования одного полушария над другим) и другие.

Анализ публикаций по проблеме. Не касаясь классических зарубежных работ (их анализ изложен в [1, 5, 8]), остановимся лишь на отечественных публикациях. Интерференция изучалась в связи с проблемами инженерной психологии (эффективности запоминания и воспроизведения человеком-оператором воспринимаемой и перерабатываемой информации), педагогической психологии (влияние ранее и позднее изученного материала друг на друга), медицинской психологии (особенности нарушения памяти при различных пато- и нейропсихологических синдромах), а также при разработке теоретических проблем психологии памяти в русле деятельностного подхода (выяснение психологических механизмов и иных закономерностей функционирования памяти) [5, 7].

Показано, что интерференция, с одной стороны, существенно зависит от особенностей

организации деятельности испытуемых и от специфики и содержания запоминаемого и смежного с ним материала, а с другой стороны, имеет широкий диапазон индивидуальных особенностей. Более подробный анализ этих вопросов см. в наших предыдущих работах [2, 3].

Цели статьи – на основе результатов экспериментального исследования, ответить на следующие недостаточно решенные (или имеющие противоречивые ответы) вопросы: в чем состоит специфика возрастных особенностей интерференции у взрослых людей; имеют ли место и в чем заключаются у них половые различия в интерференции; как величина интерференции связана с общими показателями памяти (фиксируемыми вне интерференции); связаны ли между собой проявления интерференции на различные виды запоминаемого материала и при различных условиях запоминания (например, на слова и на цифры под влиянием интерференции со стороны несходного и сходного материала), в чем специфика интерференции в произвольной и произвольной памяти, как влияют на интерференцию особенности свойств высшей нервной деятельности человека и ФАМ и др.

Изложение основного материала состоит из следующих разделов: 1) описание испытуемых, 2) описание методик исследования, 3) перечень основных результатов и их интерпретация.

Испытуемые были представлены двумя выборками, каждая из которых составляла четыре группы, варьирующих по сочетанию двух признаков: возраст (младшие – старшие) и пол (мужчины – женщины); это соответственно: молодые мужчины, старшие мужчины, молодые женщины, старшие женщины. Намереваясь выделить лишь наиболее общие возрастные особенности, интерференции, мы взяли возрастные группы в достаточно широком диапазоне: молодые – от 18 до 40 лет, старшие – от 40 до 60 лет. Группу молодых людей в возрасте 18-40 лет вполне имеет смысл рассматривать как относительно однородную в плане развития памяти, т.к. именно в этом возрасте, как неоднократно отмечалось в литературе, сохраняется достаточно однородный уровень показателей памяти (за редкими исключениями), причем этот уровень является максимальным. Явное же снижение основных показателей памяти начинается лишь с 36-42 лет [6]. Испытуемые являются представителями разных социально-демографических и профессиональных групп: студенты, работники умственного труда, офисные работники и компьютерщики, цеховые работники различных специальностей (внутри каждой из групп мы пытались поддержать их приблизительный баланс). Всего в эксперименте участвовало 140 испытуемых, в первую выборку вошли 80 человек, которые составили четыре группы: 1) мужчины до 40 лет (20 человек); 2) мужчины старше 40 лет (20 человек); 3) женщины до 40 лет (20 человек); 4) женщины старше 40 лет (20 человек); во вторую выборку вошли 60 человек, которые составили четыре группы: 1) мужчины от 20 до 40 лет (15 человек); 2) женщины от 20 до 40 лет (15 человек); 3) мужчины от 40 до 65 лет (15 человек); женщины от 40 до 65 лет (15 человек).

Методики исследования. Применялся широкий круг различных методик, разработанных в отечественной и зарубежной психологии памяти. Среди них – как те, что направлены на исследование памяти вообще, вне интерференции, так и те, которые направлены на изучение интерференции. При этом мы ограничились рассмотрением лишь одного вида интерференции – ретроактивной: влияние последующего запоминания на воспроизведение материала, который был запомнен перед этим (как наиболее сильно влияющей на память; при этом интерференция проактивная: влияние ранее запомненного материала на запоминание последующего – не рассматривалась). В основном изучалось произвольное запоминание, но некоторые методики включали в себя и произвольное. В основном память тестировалась по воспроизведению, но некоторые методики включали в себя восстановление материала (с помощью подсказок). В основном изучалась кратковременная память, но некоторые методики предполагали удержание материала в памяти до 10 минут.

Использовалось три вида материала: слова, цифры и картинки. Материал был разрозненным, т.е. его элементы не образовывали связей (ряд слов разного содержания, последовательности цифрне образующие смысловых сочетаний). Впрочем, о разрозненности материала можно говорить лишь относительно, ведь в психологии памяти хорошо известно, что даже в самый объективно разложенный материал (части, элементы которого друг с другом не связаны) субъект всегда пытается привести (установить, отыскать) некоторые свои субъективные связи, и это является одной из неотъемлемых характеристик любого процесса запоминания.

Перечислим основные методики (подробное их описание см. в [3, 4, 6]):

1) Методики для исследования произвольного запоминания: а) Методика Л.С. Мучника и В.Н. Смирнова: дается цифровой материал для произвольного кратковременного запоминания в условиях параллельно производимых арифметических вычислений (их двух цифр нужно методом сложения получить третью, которая и подлжет запоминанию, затем перейти к следующей паре цифр и т.д.); б) Методика Джекобса для измерения объёма кратковременной памяти на цифры; в) Запоминание словестного и цифрового материала в обычных условиях, вне интерференции, методом однократного предъявления и включение его в пары, образующие влияние интерференции причем со стороны как сходного материала (например: слова-слова), так и несходного (например: слова-цифры).

2) Методики для исследования произвольного запоминания: а) Методика Ю.В. Идашкина: испытуемому предлагается 16 картинок, на каждой из них изображен предмет; испытуемому необходимо разложить их на две группы по заданному критерию; затем картинки забираются и неожиданно для испытуемого от него требуется вспомнить эти картинки; для предметов, оставшихся не воспроизведённым даются ассоциативно связанные с ними слова подсказки, которые помогают восстановить их в памяти; б) Методика Г.К. Середы и А.Д. Файера: методика направлена на

изучение зависимости интерференции от содержания действия, которое выполняется с материалом. Рассматривается влияние на интерференцию двух видов заданий: формального (направленного на анализ формальных признаков материала, без раскрытия его семантики) и содержательного (направленного на анализ и преобразование семантических характеристик материала). В методике варьируется лишь характер первого смежного действия: формальное или содержательное, характер же второго, последующего действия и материал обоих действий остаются тождественными. Эксперимент состоит из двух серий. Серии различаются лишь характером первого задания с первой карточкой: в первой серии задается формальное задание с буквами (разделить их на гласные и согласные и определить, которых больше), во второй серии - содержательное (составить из них одно или несколько осмысленных слов). Во всем остальном обе серии идентичны.

3) Методики исследования психофизиологических особенностей человека: а) Сокращенный вариант опросника Я. Стрелая для исследования свойств ВНД; б) Тесты положения рук и отведения глаза для определения характера функциональной асимметрии головного мозга.

Основные результаты представим по пунктам, выделив в них лишь самое главное (чтобы не загромождать статью обилием эмпирического материала: таблицами, диаграммами, нюансами корреляции между различными показателями памяти и т.п.). При этом подчеркнем, что основным предметом рассмотрения является именно интерференция (или память в ситуации интерференции), а память вне интерференции выступает лишь фоном для детального анализа проявлений интерференции. При этом абстрагируемся от широких индивидуальных различий внутри каждой группы и фиксируем лишь некоторую усредненную среднестатистическую картину памяти.

1. Имеет место отчетливое возрастное снижение у подавляющего большинства испытуемых показателей памяти – как у мужчин, так и у женщин примерно в равной степени. Это проявляется и в произвольной и в произвольной памяти, Исключение представляет собой память на картинки (по методике Идашкина): возрастные различия здесь статистически незначимы и у женщин и у мужчин, причем ухудшения не наблюдаются ни по показателям первоначального воспроизведения, ни последующего их восстановления (путем слов-подсказок), ни по суммарному показателю.

Обращает на себя внимание факт практически точно пропорционального снижения показателей слов и цифр во всех ситуациях: и вне интерференции, и при интерференции со стороны как сходного, так и несходного материала. Средне-групповые показатели старших возрастных групп составляет от 83% до 92% от показателей младших групп. При этом внутри каждого вида материала (слова и цифры) четко сохраняется эффективность запоминания вне интерференции – при интерференции соотношение эффективности несходным материалом всегда слабее – и при интерференции сходным всегда сильнее. Так, во всех группах показатели интерференции материалом несходным составляют 84-91% от показателей вне интерференции, а показатели интерференции материалом сходным – 73-85% от вне интерференции (и 82-90% от интерференции несходным).

На этот факт мы обращаем особое внимание, так как в литературе отмечены два разных представления о возрастной динамике интерференции: а) пропорциональной основным показателям памяти и б) ускоренного снижения по сравнению с основными показателями памяти (поясним: например, молодые запоминают 7,0 слов вне интерференции и 6,2 слова при интерференции, т.е. $6,2:7,0 = 0,886$ от основного показателя; а у старших была бы следующая картина: запоминание 6,5 слов вне интерференции (произошло возрастное снижение), а при интерференции запоминание бы не 0,886 от этого показателя, а меньшую долю, например 0,79; это составляло бы $6,5 \times 0,79 = 5,1$ слов). Наши данные четко свидетельствуют о факте именно пропорциональной, а не ускоренной динамике интерференции (разумеется в пределах изучаемого нами возрастного диапазона, т.е. как минимум до 55-60 лет; в более старшем возрасте картина может быть и иной).

2. Различия между мужчинами и женщинами как по отдельным показателям, так и по их возрастной динамике минимальны для ситуации произвольного запоминания. В ситуации же произвольного запоминания преимущество в сохранении материала наблюдается у женщин, женщины оказались более стойкими к влиянию интерференции на эффективность запоминания в ситуации произвольного запоминания, чем мужчины, средние показатели женских групп по воспроизведению знаков всегда больше, чем у мужчин. В запоминании картинок различия по средним показателям незначимы, однако количество испытуемых, которые правильно воспроизвели 100% картинок, и хотя бы 90% заметно выше среди женщин, и именно эти испытуемые обнаруживают меньшее возрастное снижение у женщин. В условиях интерференции обнаружен факт заметно лучшего воспроизведения у мужчин для материала «цифры-цифры», причем это преимущество мужчин сохраняется в обеих возрастных группах. (Другие половые различия мы отметим ниже, в русле анализа взаимосвязи между отдельными показателями памяти).

3. Анализ взаимосвязей между отдельными показателями памяти (и внутри каждой из четырех групп, и по группам только мужчин и только женщин, и только молодых и только старых) отчетливо свидетельствует о следующем:

а) между различными показателями памяти вне интерференции обнаруживается немало статистически значимых связей; при всем многообразии конкретных групповых корреляционных плеяд, наибольшее количество связей дают показатели воспроизведения картинок и запоминания слов внеинтерференции;

б) такая «связанность» показателей памяти заметно сильнее выражена у молодых и мужчин,

и женщин; у представителей старшего возраста количество таких связей меньше (и у мужчин, и особенно у женщин); следовательно между примерно 30-35 и 50-55 годами происходит заметное «разрыхление» памяти, каждый показатель приобретает свое специфическое качество и от других показателей зависит в меньшей мере; другими словами, если для молодых людей понятия «хорошая или плохая память в целом» имеет достаточно определенный и конкретный смысл, то для старшего возраста это понятие менее адекватно: здесь одни показатели памяти могут быть хорошими, а другие плохими; при этом трудно сказать, какой: хорошей или плохой является память в целом. Сопоставляя наши данные с имеющимися в литературе [6] отметим: ряд исследований показали, что в период от 18-23 до 33-40 лет происходит как раз увеличение числа связей между разными показателями памяти, она становится более взаимосвязанной и «сцементированной». Однако в период до 50-60 лет наблюдаются противоположная тенденция: память становится снова, как и в молодом возрасте, менее взаимосвязанной, более разнообразной;

в) подавляющее большинство таких связей (хоть у молодых, хоть у старых) – положительные; специфику же группы молодых мужчин составляет наличие у них нескольких отрицательных связей: между различными показателями памяти на картинки и на слова (особенно в паре: воспроизведение картинок – запоминание слов вне интерференции). Во всех других половозрастных группах показатели памяти на картинки дают либо положительные связи, либо отсутствие связей с запоминанием как картинок, так и слов. Если это не результат случайных колебаний и не артефакт (упоминания об этом в литературе мы не встречали), то у молодых мужчин память на картинки и на слова находятся в отношении реципрокном (а различные показатели памяти на числа занимают как бы промежуточное положение: иногда дают с ними связи положительные, а иногда отсутствие связей);

г) имеют место и связи (положительные) между показателями памяти вне интерференции, с одной стороны, и в различных ситуациях интерференции, с другой, количество и конкретный состав этих связей различен в разных группах, в целом они представляют достаточно разнообразную картину и не сводятся к легко прогнозируемым (типа «запоминание слов вне интерференции и с ней»); встречаются и такие связи, и иногда их место занимают и другие (типа «цифры без интерференции – слова с ней»); следовательно характеристики памяти при интерференции в целом (сильно либо слабо, непосредственно либо сложно) связаны с картиной памяти вне интерференции; в этом смысле особенности проявления интерференции зависят от (или оказывают влияние на) особенности памяти вне интерференции (хотя эта связь отнюдь не строгая);

д) между показателями памяти в ситуациях интерференции при произвольном запоминании (слова-числа; со стороны материала несходного – сходного) практически отсутствуют значимые корреляции, причем это характерно для всех половозрастных групп (исключение – старшие женщины, у них имеет место одна такая связь). Это резко контрастирует с картинами, представленными выше в пунктах «а», «б», «в» и «г». Оказывается, что устойчивость или неустойчивость памяти к интерференции является не столько индивидуальной характеристикой человека в целом, сколько явлением, тесно привязанным к конкретному запоминаемому материалу и к конкретной ситуации его запоминания. Т.е. по отношению к одному материалу и одним условиям устойчивость может быть высокой, а к другому материалу в тех же условиях (или к этому же в других) – низкой. В этом случае адекватной характеристикой устойчивости – неустойчивости памяти к интерференции является не обобщенная ее характеристика, а целый профиль отражающий различные нюансы проявления интерференции, которые с друг другом почти не коррелируют. Следовательно, показатели функционирования памяти в условиях интерференции при произвольном запоминании (в отличие от ее показателей вне интерференции) фактически не образуют единой взаимосвязанной структуры и остаются во всех половозрастных группах настолько разрозненными, что зная показатели памяти в одних ситуациях интерференции, по ним невозможно прогнозировать ее величину в других ситуациях. В отличие от этого при произвольном запоминании показатели интерференции при использовании различного материала отнюдь не разрозненны, а иногда имеют корреляционные связи, больше всего связей показателей интерференции в ситуации произвольного запоминания было замечено у мужчин.

4.О связи интерференции с особенностями психофизиологической организации человека, то есть со свойствами нервной системы и функциональной асимметрией полушарий головного мозга можно сказать следующее:

а) Связей интерференции со свойствами нервной системы почти нет, имеются лишь единичные связи в единичных группах, т.е. проявление интерференции практически не связано с этими индивидуальными показателями человека.

б) Связей показателей интерференции с показателями функциональной асимметрии головного мозга также почти нет. Исключения представляют лишь единичные связи в единичных группах.

Выводы: 1. Имеют место возрастные снижения памяти в условиях интерференции как в произвольной, так и в произвольной памяти, происходящие пропорционально общему снижению памяти в целом.

2. Различия между показателями интерференции у мужчин и женщин минимальны для произвольного запоминания и имеют место в пользу женщин при произвольном запоминании.

3. Устойчивость к интерференции в памяти связана с различными общими показателями памяти, проявляющимися и вне интерференции.

4. Устойчивость или неустойчивость к интерференции в памяти произвольной является не об-

щей характеристикой, а парциальной, т.е. она различна при разных условиях проявления интерференции (для разного материала: слова-цифры, и разных соотношений материала: интерференция материалом сходным или несходным), а в произвольной такие связи имеют место, причем в несколько большей степени они выражены у мужчин.

5. Влияние особенностей ВНД и ФАМ на величину проявления интерференции в целом минимальны: обнаружены лишь единичные связи в отдельных группах,

Literatura

1. Velichkovsky B.M. *Sovremennaya kognitivnaya psyhologiya*. – М.: Idop. University of Moscow, 1982 – 336 s.
2. Zaika E.V. *Issledovaniya interferencii v pamyati s pozicii deyatel'nogo podhoda*// *Vesnik Kharkov University of Karazin* №902. SerPsihologiya. – 210. S.73-78.
3. Zaika E.V. *Eksperymentalnye issledovaniya pamyati*. –К: Gumanitarnyi center, 2013. S 396
4. Zaika E.V. , Laktionov A.N. , Bocharova S.P. *Klassicheskiye metody issledovaniya pamyati*. – Kharkov:KSU, 1990. – 38 s.
5. Laktionov A.N. *Rol i mesto interferencii v matematicheskom i poznavatel'nom deystvii*: Diss. ... kand. Psihol. Nauk: 19.00.01. – Kharkov < 1983. – 180 s.
6. *Razvitiye psyhofiziologicheskikh funkciy vzroslykh lyudei (srednyaya vzroslost)*/Pod red. B.G. Ananiyev, E.I. Stepanovoi. – М.:
7. Sereda G.K. *Izbrannyye psyhologicheskiye trudy: Sbornik/Sost.*
8. E.F. Ivanova, E.V. Zaika. –Kharkov
9. Hoffman I. *Aktivnaya pamyat: Translated from German* – М.: Progress, 1986. – 312 s.

УДК 159.937.5-053.66:78]:373.5.015.3

Вплив музики на емоційний стан та розумову активність підлітків в умовах учбової діяльності.

Мельник І.М., Усікова А.Е.

В статье рассмотрена проблема влияния музыки различных стилей на подростков, их эмоциональное состояние и мыслительную активность. Проведена оценка изменения психического состояния и мыслительной активности учеников под влиянием электронной музыки жанра гоа-транс и классической музыки эпохи барокко. Разработана программа, направленная на использование влияния музыки на мыслительную активность и эмоциональное состояние школьников подросткового возраста.

Ключевые слова: подростки, учебная деятельность, музыкальное влияние, эмоциональное состояние, мыслительная активность.

У статті розглянута проблема впливу музики різних стилів на підлітків, їх емоційний стан і розумову активність. Проведена оцінка зміни психічного стану і розумової активності учнів під впливом електронної музики жанру гоа-транс і класичної музики епохи бароко. Розроблено програму, що спрямована на використання впливу музики на розумову активність та емоційний стан школярів підліткового віку.

Ключові слова: підлітки, учбова діяльність, музичний вплив, емоційний стан, розумова активність.

This article considers the problem of the influence of different styles of music on teenagers, their emotional state and mental activity. Have been evaluated changes in mental status and mental activity of students under the influence of electronic music genre Goa trance and classical music of the Baroque era. Has developed a program aimed at the use of the influence of music on mental activity and emotional state of teenage age students.

Keywords: teens, training activities, musical influence, emotional state, mental activity.

Багато хто з нас полюбляє слухати музику, не розуміючи до кінця її дії. Іноді вона стимулює, а іноді стає нав'язливою. Якою б не була наша реакція, музика надає розумовий і фізичний ефект. Для того щоб краще зрозуміти, як впливає музика, нам необхідно зрозуміти, що саме вона здійснює [1]. Актуальність обраної теми зумовлюється поширенням та розвитком такого явища як музикотерапія та нашим бажанням прослідкувати механізм впливу класичної та електронної музики жанру гоа-транс на емоційний стан та розумову активність людини, а саме на підлітків. Ступінь розвитку інтелектуальної та емоційної сфер підлітків щільно взаємозв'язаний з їх музикальним сприйняттям, тому що вони більше за всі інші соціальні групи слухають музику та пов'язують з нею усе своє особисте і суспільне життя.

Музично-слухова діяльність детально досліджена у вітчизняній і зарубіжній літературі. Цій проблемі присвячені монографії А.Г.Костюка [2], Є.В.Назайкинського [3], В. Д. Остроменського [4], Г. С. Тарасова [5], роботи В. М. Авдєєва [6], А. Л. Готсдінера [7], Г. Н. Кечхуашвілі [8], Н.Д.Тавхелідзе [9], В.М. Цеханського [10]. Найбільш повно огляд досліджень в цій галузі наводиться в докторській дисертації Є. В. Назайкинського та монографії Л.Л.Бочкарьова [11].

Виходячи з зазначеного вище нами була визначена проблема впливу музики на оптимізацію учбової діяльності як загальна проблема дослідження.

Об'єктом роботи є психологія музичного впливу.

Предметом роботи – особливості впливу класичної та електронної музики на розумову активність та емоційний стан підлітків.

Метою роботи є виявлення та дослідження змін емоційного стану та розумової активності підлітків під впливом класичної музики та музики жанру гоа-транс.

Основними задачами даної роботи є :

1. Теоретичний аналіз проблеми впливу музики на підлітків та навчальну діяльність.
2. Оцінка зміни психічного стану учнів під впливом різних видів музики.
3. Аналіз зміни емоційного стану та розумової активності під впливом різних видів музики.

4. Розробка розвивальної програми, яка спрямована на використання музичного впливу на розумову активність та емоційний стан школярів підліткового віку.

Для того, щоб прослідкувати вплив класичної музики та музики жанру гоа-транс на емоційний стан людини та його розумову активність експериментальна частина була побудована наступним чином.

По-перше, з досліджуваними була проведена експрес-діагностика особистісної схильності до зниженого настрою та діагностика самопочуття, активності, настрою та активності мислення задля того, щоб дізнатися їх емоційний стан та розумову активність на даний момент часу.

Далі, досліджувані прослуховували відтворюваний музичний матеріал, який складався з компіляції електронної музики жанру гоа-транс та, у другому варіанті, класичної музики, яка складалась

із творів В.А.Моцарта, А.Вівальді та Г.Ф.Генделя протягом 30 хвилин. Під час прослуховування досліджуваним пропонувалася методика «Красивий малюнок», що спрямована на виявлення емоційних особливостей людини [12]. Таким чином, досліджувані малювали, прослуховуючи музику.

По-третє, досліджувані повторно проходили діагностику самопочуття, активності та настрою та методику дослідження активності мислення для визначення змін у емоційному стані підлітків та рівні розумової активності після прослуховування електронної музики жанру гоа-транс та, у другому варіанті, класичної музики.

Слід зазначити, що ці три етапи проводилися два рази з двома різними музикальними супроводженнями.

У завершенні, проводився аналіз отриманих даних з використанням математичного метода розрахунку критерія Вілконсона [13] та їх інтерпретація виходячи з поставленої мети дослідження.

Таким чином, дослідження проходило у чотири етапи, кожен з яких характеризувався своєю специфікою згідно з логікою дослідження.

Виходячи з проаналізованого теоретичного матеріалу, вплив на людину класичною музикою має активізувати розумову активність, а саме гнучкість та швидкість процесів мислення, посилити радість, легкість сприйняття та самопочуття загалом, в той час як музика гоа-транс має розслабляти та занурювати людину в себе та знижувати здатність до розумової активності. Всі потрібні показники будуть виміряні до і після впливу та співставлені між собою.

Час, протягом якого на досліджуваних буде впливати музикою становить 30 хвилин, що є, на наш погляд, більш ніж достатнім, адже прослуховування певної музики навіть протягом приблизно 10 хвилин може призвести до змін у настрої та активності людини.

Кількість досліджуваних склала 31 підлітків – учнів 7-х класів КЗ «ХУЛ» віком 13 років у середньому, які не мають відношення до професійної музичної діяльності, та які у своєму повсякденному житті майже не стикаються з обраними музичними жанрами.

В ході аналізу отриманих результатів по методиці САН [14] стало відомо, що активність та настрій після прослуховування музики жанру гоа-транс у респондентів поліпшився, тим часом, як самопочуття залишилось майже незмінним. Це можна пояснити активуючим та збудливим впливом музики гоа-транс на емоційний стан людини. Також слід зазначити, що під час прослуховування гоа-трансу спостерігалася надмірна рухливість та збудженість досліджуваних, вони ходили по класу та активно жестикулювали. Така реакція є природною, виходячи з опису данної музики як такої, що знижує м'язову напругу і підвищує рухливість і координацію тіла, тобто є танцювальною.

Щодо впливу класичною музикою епохи бароко можна констатувати зріст показників самопочуття, майже незмінне коливання показників настрою та зниження показників активності. Така тенденція може бути пов'язана з по-перше, неодноразовими свідченнями на користь оздоровчого ефекту від даної музики, що підтверджується зростом показника самопочуття; по-друге, зниження активності пов'язане з тим, що класична музика і музика в стилі бароко провокує уповільнену поведінку, тобто зменшує активність. Релаксація, що викликається музикою у стилі бароко, підтримує здатність і готовність розуму до концентрації. У музиці композиторів, яка пропонувалась досліджуваним (а саме музика Генделя і Вівальді) використовувались специфічні розміри і ритми, які автоматично синхронізують розум і тіло. Так, ритми цих творів відповідають шістдесяти тактам (ударів) за хвилину, що збігається із середньою частотою серцебиття. Також, на відміну від ритмічної трансової музики, яка пробуджує бажання танцювати та рухатися, класична музика призупиняє рухові реакції та переводить їх у внутрішній план, тобто учням у цьому випадку не створювало труднощі всидіти на місці.

Зниження активності після прослуховування класичної музики є очікуваним і відповідає характеристикам впливу на людину даних творів. Також, деякі досліджувані, які у своєму повсякденному житті не стикалися з такою музикою зазначали появу головних болів та загальне погіршення самопочуття. Аналіз літератури підтверджує, що заздалегідь неприйнятне ставлення до класичної музики може призвести до неприємних змін у організмі людини, появи напруження, головних болів тощо, а нейтральне або позитивне – до змін у позитивну сторону, які були зафіксовані у нашому дослідженні. Також, дані, які були отримані при першому проведенні методик (до впливу музикою) дають змогу зазначити, що у досліджуваних, які мали дуже низькі показники по всім параметрам (самопочуття, активність, настрій), тобто які перебували у стані пониженого настрою, значних змін після прослуховування музики не зазначалося (табл. 1).

За допомогою використання розрахунку критерія Вілконсона можна зробити висновок, що зміна показників самопочуття та активності після прослуховування електронної музики жанру гоа-транс в порівнянні з тими же показниками до прослуховування є статистично значущою, тобто відмінності між цими показниками до і після прослуховування музики є істотними (самопочуття: $p = 0,03 < 0,05$; активність: $p = 0,04 < 0,05$) та зміна показника самопочуття після прослуховування класичної музики епохи бароко в порівнянні з тим же показником до прослуховування є статистично значущою, тобто ці відмінності є істотними ($p = 0,03 < 0,05$).

За результатами експрес-діагностики особистісної схильності до зниженого настрою (В.В.Бойко) [15] лише у 2х досліджуваних помітна тенденція до зниженого настрою, які підтверджуються також заниженими показниками за методикою САН. У інших досліджуваних такої тенденції у емоційному стереотипі немає, що може бути пояснено неточністю, неадекватністю уявлень про себе, суперечливістю самосприйняття, яке так притаманне підліткам, особливо тим, які полюбляють слухати ритмічну музику.

Таблиця 1.

Динаміка зміни показників самопочуття, активності та настрою під впливом різних музикальним жанрів

Показник	до прослуховування гоа-трансу	після прослуховування гоа-трансу	до прослуховування класичної музики	після прослуховування класичної музики
самопочуття	5,55	5,61	5,39	5,62
активність	4,83	5,21	4,99	4,87
настрій	5,81	5,91	5,79	5,84

Аналіз емоційного стану підлітків під час прослуховування класичної музики епохи бароко та електронної музики жанру гоа-транс проводився за допомогою проективної методики «Красивий малюнок» (О.Л.Венгера) [12].

В результаті проведеного аналізу виявлено, що переважна більшість учнів обрала фарби з домінуючою наявністю красних, рожевих та фіолетових кольорів, що, за трактуванням автора, свідчить про тривогу, емоційну напруженість, іноді конфліктність, агресивність; невротизацію (багато червоного кольору). Наявність темних та холодних відтінків говорить про зниження настрою, субдепресію; високу сензитивність (багато фіолетового та холодних тонів). Також, зазначається наявність переважання темних тонів (особливо поєднання чорного з коричневим і / або синім) – депресія та тривожна депресія. Слід зазначити, що у 42% досліджуваних зазначається наявність у малюнку різноманітних ляпок, плям, клякс та цяток, зроблених фарбами. Також, більшість малюнків носить абстрактний характер та не має чіткої структури. Це може свідчити про наявність дії психоактивної транс музики на підлітків, вираженої в психоделічних малюнках яскравого забарвлення з відсутністю структури.

Аналіз малюнків після прослуховування класичної музики має дещо інші тенденції. Так, 10% досліджуваних намалювали балерин з використанням зближених м'яких (світлих) тонів, що свідчить про сензитивність. Також, у 36% досліджуваних були виявлені чорно-білі малюнки з використанням звичайного олівця, що, за думкою автора методики, свідчить про пасивність, астеною, депресію або субдепресію. Такі результати можуть пояснюватися незвичністю музики, що прослуховується, для досліджуваних. Тобто, загальний стан активності учнів після прослуховування класичної музики знизився, вони стали більш спокійними і трохи байдужими, але їх малюнки набули змістовності та структури, сюжету, що, в купі з підвищенням розумової активності, яке спостерігається за результатами методики, спрямованої на діагностику розумової активності може свідчити про деяке розумове прояснення.

Якщо ж звернутися до інтерпретації кольорового вибору у тесті Люшера [16], то такий масовий вибір звичайного олівця для малюнку під впливом класичної музики може пояснюватися нейтральним відношенням досліджуваних до цієї музики і відповідним настроєм.

Для аналізу зміни розумової активності була застосована методика дослідження активності мислення І.М.Лушіхіної [17], результати якої зображені в табл.2.

Таблиця 2

Динаміка зміни показників активності мислення

Показник	після впливу музики гоа-транс	після впливу музики бароко	норма
вербальна швидкість	4,39	5,41	6-7
образна швидкість	1,55	2,32	4
вербальна гнучкість	1,03	1,81	4
образна гнучкість	1,42	2,06	4

Тенденція відхиленні від норми може пояснюватися особливостями розвитку інтелектуальної сфери у підлітковому віці, в першу чергу. Підлітковий вік має характеризуватися розвитком довільності всіх психічних процесів, однак, як показують дослідження, самостійність мислення та розумової активності не завжди перебувають у розвиненому стані. В другу чергу, такі низькі значення показників можуть бути результатом суб'єктивних переживань випробуваних щодо процедури дослідження. Також, треба зауважити не надто розвинений рівень самостійного мислення у досліджуваних, що пояснює наявність схожих відповідей між учнями, які сиділи разом або поблизу та ймовірні труднощі, які пов'язані з абстрактним мисленням, незадовільним розвитком смислової та образної пам'яті.

Окрім цього, під час проведення другої частини дослідження, пов'язаної з прослуховуванням класичної музики було виявлено, що приблизно 19% досліджуваних ігнорували музику, обираючи замість неї музикальне супроводження зі своїх персональних мультимедійних пристроїв.

Також, слід зазначити, що зміна усіх показників розумової активності після прослуховування електронної музики жанру гоа-транс в порівнянні з тими же показниками після прослуховування класичної музики епохи бароко є значущими, тобто ці відмінності є істотними (вербальна швидкість: $p = 0,05 = 0,05$; образна швидкість: $p = 0,002 < 0,05$; вербальна гнучкість: $p = 0,004 < 0,05$; образна гнучкість:

$p = 0,013 < 0,05$). Це свідчить про наявність незаперечних змін показників розумової активності з точки зору математичної статистики.

Виходячи з отриманих результатів можна зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми сприйняття класичної та електронної музики людиною свідчить про те, що музика істотно впливає на емоційний стан людини та її розумову активність, а класична музика також має ще і цілющі властивості. Класична музика епохи бароко, ритм якої відповідає 60 ударам на хвилину, діє заспокійливо на організм в цілому та активізує процеси мислення. Монотонність та своєрідність структури електронної музики жанру гоа-транс стимулює фізичну рухливість, забезпечує входження в трансний стан та знижує здатність до критичного мислення.

2. Електронна музика жанру гоа-транс позитивно впливає на настрій та активність, а класична музика епохи бароко – на самопочуття.

3. В результаті використання проективної методики (малюнкового тесту «Красивий малюнок») було виявлено, що електронна музика жанру гоа-транс викликає у досліджуваних цілу гаму емоцій: від збудження та емоційного напруження до агресії та іноді спокою. Класична музика, в свою чергу, заспокоює та викликає стан байдужості.

4. Вплив класичною музикою підвищує розумову активність у порівнянні із впливом електронної музики. Так, показники розумової активності після прослуховування музики епохи бароко у середньому збільшилися у 1,5 рази в порівнянні з показниками після прослуховування електронної музики жанру гоа-транс та цей зріст є статистично значущим, однак ці показники менші за нормативні.

5. Проведена апробація розвивальної програми, яка спрямована на використання музичного впливу на розумову активність та емоційний стан школярів підліткового віку.

Literatura

1. Campbell D. The Mozart Effect: Tapping the Power of Music to Heal the Body, Strengthen the Mind, and Unlock the Creative Spirit. 1997. ISBN 0-380-97418-5.
2. Kostjuk A.G. Vosprijatie melodii. – Kiev, 1990.
3. Nazajkinskij E.V. O psihologii muzykal'nogo vosprijatija. – M., 1972
4. Ostromenskij V.D. Vosprijatie muzyki kak pedagogicheskaja problema. – Kiev, 1975.
5. Tarasov G. Psihologichni osnovi muzichnogo vihovannja shkoljariv // Suputnik vchitelja muziki. M.: Prosveshhenie, 1993.
6. Avdeev V.M. Temp, dinamika, shtrihi kak nespecificheski – muzykal'nye vyrazitel'nye sredstva i ih rol' v muzykal'nom vosprijatii. // V pomoshh' voennomu dirizhjoru. – M., 1981, vyp.1
7. Gotsdiner A.L. Muzykal'naja psihologija. – M.: NB Magistr, 1993.
8. Kechhuashvili G.N. K probleme psihologii vosprijatija muzyki. //Voprosy muzykoznanija, t.3. M., 1960.
9. Tavholidze N. D. O vosprijatii muzykal'nogo stilja. — Macne, № 4. Tbilisi, 1975.
10. Cehanskij V. M. Jeksperimenty po vosprijatiju muzyki v aspekte fiziologii. Sovmestno s Marhasynym.— V kn.: Tvorcheskij process i hudozhestvennoe vosprijatie. L., 1978.
11. Bochkarjov L. L. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti. — M., Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 1997.
12. Venger A.L. V29. Psihologicheskie risunochnye testy: Illjustrirovannoe rukovodstvo. – M.: Izd-vo VLADOS-PRESS, 2003.
13. Kriterij Uilkoksona // ru.wikipedia.org/wiki/Kriterij_Uilkoksona
14. Test differencirovannoj samoocenki funkcional'nogo sostojanija / Doskin V.A., Lavrent'eva N.A., Miroshnikov M.P., Sharaj V.B. // Voprosy psihologii. – 1973, – № 6. – S.141-145.
15. Ekspres-diagnostika lichnostnoj sklonnosti k snizhennomu nastroeniju (V.V.Bojko)/[Elektronnyj resurs] - Rezhim dostupa: <http://vsetesti.ru/184/>
16. Cvetovoj test Ljushera/[Elektronnyj resurs] - Rezhim dostupa: [http://psylab.info /Cvetovoj_test_Ljushera/Znachenie_cvetov](http://psylab.info/Cvetovoj_test_Ljushera/Znachenie_cvetov)
17. Metodika issledovania aktivnomyshleniya // [Elektronnyj resurs] - Rezhim dostupa: <http://azps.ru/tests/miam.html>

УДК: 159.9

Особенности влияния уровня креативности студентов на успешность решения ими задач творческого характера

Научитель Е.Д., Гулый Ю.И., Селезнёва О.С.

Исследование посвящено анализу проблемы креативности. В статье рассмотрены вопросы о том, как показатель креативности студента проявляется в его способности к решению задач творческого характера, каков характер взаимосвязей между показателями вербальной и невербальной креативности студентов. Анализ данных проводился с учетом такого фактора как показатель уровня креативности.

Ключевые слова: креативность, вербальная креативность, невербальная креативность, показатель уровня креативности, задачи творческого характера, личность студента.

Дослідження присвячене аналізу проблеми креативності. У статті розглянуті питання про те, як показник креативності студента проявляється в його здатності до вирішення завдань творчого характеру, який характер взаємозв'язків між показниками вербальної і невербальної креативності студентів. Аналіз даних проводиться з урахуванням такого чинника як показник рівня креативності.

Ключові слова: креативність, вербальна креативність, невербальна креативність, показник рівня креативності, завдання творчого характеру, особистість студента.

Research is devoted to the analysis of the problem of creativity. This article considers questions about how to indicator student creativity is in its capacity to the solution of tasks of originative character; what there is a character interrelations between indicators of verbal and non-verbal creativity. Data analysis was carried out taking into account such factor as an indicator of level of creativity.

Keywords: creativity, verbal creativity, non-verbal creativity, indicator of level of creativity, tasks of originative character; personality of student.

Постановка проблемы. Современное общество нуждается в специалистах, умеющих применять нестандартные, креативные подходы при решении задач, связанных с постоянным информационно-технологическим развитием общества. Подготовка таких специалистов во многом определяется эвристическим характером их обучения, психологической основой которого являются научные представления о природе творчества обучающихся. В связи с этим актуальными становятся вопросы о том, как степень развития креативности студентов (как будущих специалистов) может отразиться на их успешности в решении задач творческого характера, существует ли при этом взаимосвязь между успешностью решения задач на вербальную и невербальную креативность и каков характер этой взаимосвязи.

Данная проблематика, с нашей точки зрения, является актуальной, поскольку с одной стороны, на ее изучение есть определенный запрос со стороны современной системы высшего образования (в контексте подготовки специалистов, соответствующих уровню информационно-технологического развития общества), и, с другой стороны, в современных исследованиях пока недостаточно изучен вопрос о том, как фактор креативности (уровень ее выраженности) проявляется в успешности решения задач, где личность имеет возможность реализовать свои творческие способности.

Анализ предыдущих исследований. Активизация исследований в области психологии творчества в современной педагогике и психологии обусловлена актуальностью научных изысканий творческих достижений (что подразумевает успешность решения задач творческого характера), имеющих не только личностный, но и социальный характер (что подтвердила практическая деятельность педагогов и психологов в различных сферах деятельности).

В исследованиях факторов, определяющих успешность решения заданий творческого характера, основной акцент делается на анализе условий, которые способствуют или препятствуют возможности быстрого нахождения решения этих заданий. Так, Дж. Гилфорд выделяет два основных условия. Первое условие, по мнению автора, состоит в том, что, если в предыдущем опыте личности какой-то способ решения задач был достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться его же. При встрече с новым заданием, считает Дж. Гилфорд, человек будет стремиться использовать именно этот способ в первую очередь. Второе условие выражается в том, что, чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задания, тем вероятнее он и будет использован в будущем. Психологические затраты, как отмечает автор, на выявление какого-то нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике [3].

В свою очередь, Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон считают, что серьезной преградой на пути творческого мышления могут быть недостаточно развитые способности. В частности, это склонность к конформизму и страх оказаться «белой вороной» среди людей, завышенная оценка значимости собственных идей и высокоразвитая тревожность. Авторы разграничивают два конкурирующих между собой способа мышления: критический и творческий и полагают, что люди, у которых критическая тенденция слишком выражена, уделяют основное внимание критике, хотя сами бы могли творить, и

неплохо. Напротив, тот человек, у которого конструктивное созидательное мышление доминирует над критическим мышлением, часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках, по мнению авторов.

Что касается изучения проблем креативности, то ей посвящены фундаментальные работы отечественных и зарубежных исследователей, среди которых нужно выделить таких специалистов как Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Н. Козленко, С.А. Медник, М.А. Холодная, Я.А. Пономарёв, Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг и др. [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10].

Особо следует отметить тот факт, что изучение данной проблематики осложнено отсутствием единства взглядов специалистов в определении самого понятия «креативность». Приведем лишь несколько примеров. По мнению М.А. Холодной, креативность – это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности [10]. Дж. Гилфорд рассматривает креативность не как единый фактор, а как совокупность способностей, каждая из которых может быть представлена в той или иной степени. Д.Б. Богоявленская определяет креативность как ситуативно-нестимулированную активность, которая проявляется в стремлении выйти за пределы заданной проблемы, т.е. креативность является глубинным личностным свойством, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным содержанием [2].

Наиболее подробно изучена проблема взаимосвязи креативности и интеллекта, проявления творческих способностей детей дошкольного и школьного возраста. При этом основные проблемы креативности, такие как ее природа, факторы, которые влияют на ее проявление, ее компоненты, остаются недостаточно освещенными.

В целом, анализ существующих исследований показал, что недостаточно изученной остается проблема влияния креативности (уровня ее выраженности) студентов (как будущих специалистов) на успешность решения ими задач творческого характера. При этом наибольший интерес, с нашей точки зрения, представляет изучение характера этого влияния в контексте возможностей реализации личностью своих творческих способностей.

Изложение основного материала исследования. Авторами было проведено пилотажное эмпирическое исследование (с участием студентки 5-го курса кафедры психологии Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «ХАИ» Игнатовой Н.И.), цель которого – выявить, как показатель уровня креативности студентов влияет на успешность решения ими задач творческого характера.

В исследовании участвовали 70 студентов пяти высших учебных заведений города Харькова: Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «ХАИ», Национального университета радиоэлектроники, Национального технического университета «ХПИ», Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, Харьковского гуманитарно-педагогического института.

Все методы для получения необходимой информации были подобраны в соответствии с целью исследования, а полученные результаты анализировались с учетом уровня креативности студентов.

Было проведено тестирование студентов с помощью теста «Уровень креативности» (Дж. Рензулли), результаты которого позволили сформировать три группы студентов. По показателям количества студентов, их курса обучения, академической успеваемости и пола группы были одинаковы.

В первую группу вошли студенты с высокой степенью выраженности у них показателя креативности (высокий уровень креативности). Вторую группу составили студенты со средней степенью выраженности креативности (средний уровень креативности). В третью группу вошли студенты с низкими показателями креативности (низкий уровень креативности).

Для измерения основных показателей невербальной и вербальной креативности студентов использовались задания, содержащиеся в тесте «Творческое мышление» (Е.П. Торренс) и в «Методике вербальной креативности» (С.А. Медник). Полученные эмпирические данные были обработаны методами многомерной математической статистики (t-критерий Стьюдента и факторный анализ (метод главных компонент) с подпрограммой поворота факторных структур Varimax row).

Результаты и их обсуждение. Непосредственное изучение успешности решения задач, где студенты имели возможность реализовать свои творческие способности, позволило установить следующее.

Студенты первой группы, т.е. те, у кого показатель креативности высокий, в выполнении задач, дающих возможность проявить свои творческие способности в невербальной креативности, лучше всего справлялись с теми задачами, где им было нужно проявить «разработанность» и «скорость». При этом характерно, что максимальную результативность они продемонстрировали в выполнении задач, которые предусматривали способность к проявлению «разработанности». Успешность решения задач, рассчитанных на проявление «разработанности», преобладала над успешностью при решении задач на «скорость» ($t=11,509$ при $p<0,01$), «гибкость» ($t=11,833$ при $p<0,01$), «оригинальность» ($t=11,526$ при $p<0,01$). Показатели успешности проявления «скорости» преобладали над «гибкостью» ($t=8,48$ при $p<0,01$). Отличий между показателями успешности выполнения задач на «гибкость» и «оригинальность» выявлено не было.

Этот факт дает возможность предположить, что при создании чего-то нового, нетривиального студенты с высоким уровнем креативности обладают чувствительностью к необычным деталям, способностью к изобретательской и конструктивной деятельности, а также большим количеством

идей, которые возникают в определенную единицу времени.

Результаты выполнения ими задач, где имелась возможность реализовать свои способности в проявлении вербальной креативности, позволили выявить, что студенты данной группы лучше справляются с теми задачами, где им необходимо проявить «уникальность» в сравнении с «оригинальностью» ($t=3,727$ при $p<0,01$). Т.е. студенты из этой группы более склонны проявлять способность к созданию чего-то уникального, принципиально нового.

Уточнение характера взаимосвязи между показателями невербальной и вербальной креативности у студентов с высоким уровнем креативности выявило отсутствие таких связей.

В группе студентов с показателями среднего уровня креативности получены следующие результаты.

Лучше всего студенты справлялись с теми задачами на невербальную креативность, где у них была возможность проявить свои творческие способности с помощью «разработанности» и «скорости». При этом максимальная результативность была зафиксирована при выполнении задач, которые предусматривают способность к «разработанности». Показатель успешности решения задач, рассчитанных на проявление «разработанности», преобладал над показателями успешности решения задач, где возможно проявить «скорость» ($t=5,567$ при $p<0,01$), «гибкость» ($t=5,778$ при $p<0,01$), и «оригинальность» ($t=5,566$ при $p<0,01$). В свою очередь, показатель успешности результатов на проявление «скорости» превысил показатель «гибкости» ($t=6,392$ при $p<0,01$). Отличий между успешностью выполнения задач на «гибкость» и «оригинальность» выявлено не было.

Этот факт может свидетельствовать о том, что при создании чего-то нового, неординарного студенты, у которых креативность выражена на среднем уровне, являются чувствительными к необычным деталям, способными к изобретательской и конструктивной деятельности, имеют большое количество идей, которые возникают в определенную единицу времени.

В результате выполнения ими задач на определение способности к вербальной креативности выявлено, что студенты данной группы лучше справились с теми задачами, где они имели возможность проявить «уникальность» в сравнении с «оригинальностью» ($t=7,42$ при $p<0,01$).

Этот факт дает основание предположить, что студенты со средним уровнем креативности способны к созданию уникального внесистемного продукта, созданию принципиально нового, дающего возможность применить слово как средство создания нового продукта.

Изучение характера взаимосвязей между показателями невербальной и вербальной креативности у студентов этой группы выявило обратный характер взаимосвязи между показателем невербальной креативности «разработанность» и показателями вербальной креативности «оригинальность» и «уникальность». То есть способность к детализации идей, способность к изобретательской и конструктивной деятельности с помощью слова выступает в качестве барьера к выдвижению неочевидных идей, созданию уникального внесистемного продукта без его применения.

В группе студентов с низкими показателями уровня креативности нами было установлено, что лучше всего они справлялись с теми задачами на невербальную креативность, где у них была возможность проявить «разработанность». Успешность решения задач, рассчитанных на проявление «разработанности», преобладает над «скоростью» ($t=5,853$ при $p<0,01$), «гибкостью» ($t=5,974$ при $p<0,01$) и «оригинальностью» ($t=5,609$ при $p<0,01$). Не выявлены отличия между успешностью выполнения задач на «оригинальность», «гибкость» и «скорость».

Эти результаты позволяют предположить, что при создании чего-то нового, неординарного студенты с низким уровнем креативности проявляют чувствительность к необычным деталям, способность к изобретательской и конструктивной деятельности.

Сравнение показателей средних значений, полученных в результате определения их успешности в выполнении задач, где есть возможность проявить способности в вербальной креативности, позволило установить, что студенты данной группы лучше справляются с теми задачами, где у них есть возможность проявить «уникальность» в сравнении с «оригинальностью» ($t=3,758$ при $p<0,01$).

Таким образом, даже если показатель уровня креативности минимальный, студенты способны к созданию принципиально нового, уникального с помощью слова как средства создания такого продукта.

Изучение характера взаимосвязи между показателями невербальной и вербальной креативности в группе студентов с низким уровнем креативности выявило наличие прямой взаимосвязи между показателями вербальной креативности «оригинальность», «уникальность» и показателями невербальной креативности «скорость», «гибкость» и «оригинальность». То есть при низких показателях уровня креативности существует прямая взаимосвязь между способностью к порождению большого количества необычных идей, умением переходить от одного аспекта проблемы к другому и созданием уникального внесистемного продукта, созданием принципиально нового при условии, когда задействованы как инструменты для создания этого продукта и слово, и невербальные средства.

Выводы. Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать как тенденции сходства, так и отличия в успешности решения задач творческого характера студентами, имеющими разные показатели уровня креативности.

Сходство выявилось в том, что независимо от того, в какой мере у студентов выражен показатель уровня креативности, наиболее успешно они справлялись с заданиями на невербальную креативность,

где у них была возможность проявить способность к изобретательской и конструктивной деятельности. Студенты демонстрировали высокие результаты и в решении задач на вербальную креативность, где они могли проявить способность к созданию уникального внесистемного продукта, созданию принципиально нового.

С одинаковой степенью успешности студенты справлялись с заданиями на вербальную креативность, в которых можно было показать умение переходить от одного аспекта проблемы к другому и способность порождать необычные идеи, отличающиеся от общепринятых идей. При решении задач на невербальную креативность сходство проявилось в их способности к выдвиганию неочевидных, небанальных идей.

Влияние показателя уровня креативности проявилось в таких различиях.

Во-первых, чем выше показатель уровня креативности студентов (средний и высокий), тем они лучше выполняют задачи на невербальную креативность, в которых проявляются способности к порождению большого количества идей в единицу времени, детализации идей. При низком показателе уровня креативности у студентов более выражена способность к проявлению чувствительности к необычным деталям.

Во-вторых, определенные различия выявлены как в особенностях взаимосвязей между показателями невербальной и вербальной креативности, так и в самом характере этих связей. В группе студентов с высокими показателями уровня креативности не выявлена взаимосвязь между вербальной и невербальной креативностью. У студентов, имеющих средний уровень креативности, детализация идей, способность к изобретательской и конструктивной деятельности являются препятствием к выдвиганию неочевидных идей, созданию уникального внесистемного продукта. У студентов, имеющих низкий уровень креативности, способность к порождению большого количества необычных идей, умение переходить от одного аспекта проблемы к другому связаны с порождением уникального внесистемного продукта, созданием принципиально нового.

Авторы не претендуют на то, что статья дает исчерпывающий ответ на вопрос: как показатель уровня креативности влияет на успешность выполнения задач, в которых студент может реализовать свои творческие способности, применяя разнообразные средства в ходе реализации своей деятельности.

Вместе с тем, выявленные факты могут быть полезны для специалистов в сфере высшего образования в контексте организации учебной и научно-исследовательской деятельности студента, развития его личности в ходе профессиональной подготовки во время обучения в высшем учебном заведении.

Literatura

1. Bogojavlenskaja D. B. O predmete i metode issledovanija tvorcheskih sposobnostej / D. B. Bogojavlenskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1995. - №5. – S. 97-108.
2. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej / D. B. Bogojavlenskaja. – M.: Akademija, 2002. – 320 s.
3. Gilford J. Tri storony intellekta. Psihologija myshlenija / J. Gilford. – M.: Progress, 1969. – S. 433-456.
4. De Bono E. Myslitel'nyje processy / E. De Bono. Lateral'noje myshlenije. Minsk: «Popurri», 2005. – S. 121-124.
5. Dzhekson P. Svojstva tvorcheskogo myshlenija / P. Dzhekson, S. Messik. Problema odarjonnosti. – M.: «Ajris», 2006. – S. 59-61.
6. Druzhinin V.N. Razvitije tvorcheskih sposobnostej / V. N. Druzhinin. Psihologija i psihodiagnostika obschih sposobnostej. – M.: Akademija. – 1996. – S. 222-234.
7. Kropli E. Priroda tvorcestva / E. Kropli. Tvorcestvo v obrazovanii i obuchenii: posobije dlja uchitelej i prepodavatelej. – M.: «Ajris», 2001. – S. 112-123.
8. Lejtes N. S. Priroda odarjonnosti / N.S. Lejtes. Vozrastnaja odarjonnost' i individual'nyje razlichija. – M.: MODEK, 1997. – S.237-249.
9. Mednik S. A. Formirovanije tvorcheskih sposobnostej / S.A. Mednik. Psihologija tvorcestva. – M. 1982. – S.55-61.
10. Holodnaja M.A. Kognitivnyje stili i intellektualnyje sposobnosti / M.A. Holodnaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – №3. – S. 84-93.
11. Rorbah M. Lichnostnaja kreativnost' / M. Rorbah. Jasnost' mysli. Pravila i metody tvorcheskogo myshlenija. – M.: «Geleos», 1999. – S. 56-59.

УДК: 159.14

Особенности развития структурных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов: сравнительный анализ

Цзан Даньян

У статті розкриті особливості розвитку структурних компонентів візуального мислення в українських та китайських студентів-вокалістів. Проведено теоретичний аналіз проблеми вивчення візуального мислення в психології та в музичній діяльності.

Представлені результати дослідження процесуальних характеристик та операціональних компонентів візуального мислення у студентів-вокалістів української та китайської вибірки. Проведено порівняльний аналіз розвитку структурних компонентів візуального мислення у досліджуваних та встановлені різниці в розвитку показників операціональних та процесуальних компонентів.

Ключові слова: візуальне мислення, операціональні компоненти, процесуальні характеристики, юнацький вік, студенти-вокалісти.

В статье раскрыты особенности развития структурных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов. Проведен теоретический анализ проблемы изучения визуального мышления в психологии и в музыкальной деятельности.

Представлены результаты исследования процессуальных характеристик и операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки. Проведен сравнительный анализ развития структурных компонентов визуального мышления у испытуемых и установлены различия в развитии показателей операциональных и процессуальных компонентов.

Ключевые слова: визуальное мышление, операциональные компоненты, процессуальные характеристики, юношеский возраст, студенты-вокалисты.

The article reveals the peculiarities of the structural components of visual thinking in Ukrainian and Chinese students vocalists . A theoretical analysis of the problem of the study of visual thinking in psychology and in musical activities .

The results of the research process characteristics and operational components of visual thinking in students vocalists Ukrainian and Chinese sample. A comparative analysis of the development of the structural components of visual thinking and the subjects set differences in the development of indicators of operational and procedural components.

Keywords: visual thinking, operational components, procedural characteristics, adolescence, students vocalists.

Актуальность изучения визуального мышления как специфического вида мыслительной деятельности определяется тем, что этот процесс занимает особое место в интеллектуальном и творческом развитии личности. В связи с этим, визуальное мышление, его механизмы становятся все более распространенным предметом изучения в разных областях психологического знания: от теории решения задач и изобретательства до исследований разных видов творческой деятельности.

В области музыкально-исполнительской деятельности визуальное мышление как общепсихологическое понятие, является малоисследованным и недостаточно определенным.

Целью нашего исследования было изучение особенностей развития структурных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов и проведение сравнительного анализа.

Проблема визуального мышления рассматривалась и рассматривается в работах зарубежных (Р. Арнхейм, М. Вертгеймер, Дж. Гибсон, Р. Грегори, В. Адельсон, Дж. Андерсон, А. Джонсен, С. Косслин, Д. Мецлер, А. Пайвио, С. Рид, Х. Саймон, М. Фарах, К. Хаймонд, С. Чипман, В. Чейз, Р. Шепард и другие) и отечественных ученых (Н. Ю. Вергилес, В. М. Гордон, Д. Н. Завалишина, В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, Ю. К. Стрелков, Б. И. Беспалов, В. Д. Глезер, А. Д. Логвиненко, И. М. Ариевич, В. В. Петухов, С. Н. Симоненко). Однако, несмотря на такое количество исследований визуального мышления в зарубежной и отечественной психологии, проблема изучения визуального мышления в рамках музыкальной психологии практически не раскрыта.

Мышление является высшим познавательным психическим процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление как особый психический процесс имеет ряд специфических характеристик и признаков: обобщенное отражение действительности; опосредованное познание объективной реальности; мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникшей в процессе познания или в практической деятельности; неразрывная связь с языком. Следует отметить, что язык является орудием мышления. Принято считать, что процесс мышления осуществляется тогда, когда мысль выражается словами [4]. Учеными выделяется следующая классификация видов мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и отвлеченное (абстрактное, теоретическое).

Індивідуальними особливостями мислення являються - самостійність, своєобразие, гнучкість, швидкість і др.

В музичальній діяльності мислення сконцентровано головним образом на наступних аспектах: продумування образного строю вироблення – можливих асоціацій, настроїв і стоящих над ними мислей; обдумування музичальної ткани вироблення – логіка розвитку мислей в гармонічному побудованні, особливостей мелодій, ритма, фактури, динаміки, логіки, формообрання; знаходження найбільш досконалих шляхів, способів і засобів втілення на інструменті або на нотній папері мислей і почувань [2].

В психології візуальне мислення розглядається як а) продуктивний психічний процес, як вищий рівень розвитку наглядних видів мислення, як вища пізнавальна діяльність, маюча культурно-історичну природу, розвивається в процесі діяльності і має індивідуальні особливості течія; б) має складну інтегральну структуру і відображає зв'язи і відносини об'єктивної реальності з допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні; в) змістом цього рівня наглядно-мислительної діяльності являється трансформація різних проблемних ситуацій в структуру нових знань, створення образно-концептів [5].

Візуальне мислення в музичально-виконавчій діяльності - це процес побудови способів представлення музичального вироблення, необхідних суб'єкту для його творчого виконання. Ці способи являються обобщеним образом майбутнього виконання, яке виконує функції розуміння, прийняття і освоєння майбутнього вироблення, його культурного змісту. Тому візуальне мислення грає провідну роль в процесі породження виконавчого образу (як образу-концепту) музичального вироблення.

Візуальне мислення виступає, як процес породження і трансформації виконавчого образу - індивідуального способу представлення музичального вироблення, опосередковане образом світа суб'єкта.

Ісходя з цілі дослідження, нами були вивчені особливості розвитку структурних компонентів візуального мислення у студентів-вокалістів представителів України і Китаю і проведено порівняльний аналіз.

Дослідження проводилося в університетах Китаю і України, в якому прийняло участь 80 студентів-вокалістів 2 і 4 курсів навчання. Були використані такі емпіричні методи – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності і конкретні методики: методика П.Торренса, методика «Прогресивні матриці» Дж.Равена.

Для обробки первинних даних ми використовували методи математичної статистики: визначення середнього арифметичного, для перевірки достовірності відмінностей середніх значень по вибіркам ми застосовували t-критерій Стюдента.

Для вивчення особливостей розвитку процесуальних характеристик візуального мислення у студентів-вокалістів української і китайської вибірки була використана методика П.Торренса. Отримані результати показателів процесуальних характеристик візуального мислення студентів-вокалістів української і китайської вибірки представлені в таблиці 1.

Аналіз отриманих результатів (см.табл.1) дозволяє утверджувати, що у студентів-вокалістів української вибірки на першому місці стоїть показник продуктивності висунення візуальних гіпотез (2 курс $X_{cp} = 0,94$ і 4 курс $X_{cp} = 0,95$), тобто у випробуваних достатньо високий рівень розвитку активності перцептивної сфери в плані висунення візуальних гіпотез відносно неопределених по своїм можливостям перцептивних стимулів. На другому місці по результатам стоїть показник вербальної оригінальності (2 курс $X_{cp} = 1,63$ і 4 курс $X_{cp} = 1,67$) і категоріальної гнучкості (2 курс $X_{cp} = 0,68$ і 4 курс $X_{cp} = 0,65$), що вказує на достатньо розвинутий процес семантизації візуальних вражень на основі культурно-категоріального знання. Трохи нижче результати у студентів-вокалістів української вибірки по показателям візуальної оригінальності (2 курс $X_{cp} = 1,49$ і 4 курс $X_{cp} = 1,45$) і конструктивної активності (2 курс $X_{cp} = 1,55$ і 4 курс $X_{cp} = 1,58$).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку процесуальних характеристик мислення у українських і китайських студентів-вокалістів

Групи випробуваних (N=20)	Продуктивність	Категоріальна гнучкість	Вербальна оригінальність	Візуальна оригінальність	Конструктивна активність
Студенти-вокалісти української вибірки					
2 курс	0,94	0,68	1,63	1,49	1,55
4 курс	0,95	0,65	1,67	1,45	1,58
Студенти-вокалісти китайської вибірки					
2 курс	0,68	0,69	1,60	1,55	1,28
4 курс	0,75	0,74	1,68	1,74	1,64

Отримані результати по методикі П.Торренса (см.табл.1) свідчать про те, що у студентів-

вокалистов китайской выборки распределение показателей процессуальных характеристик визуального мышления таково: на первом месте находятся два показателя – продуктивность выдвижения визуальных гипотез (2 курс $X_{cp} = 0,68$ и 4 курс $X_{cp} = 0,75$) и категориальная гибкость (2 курс $X_{cp} = 0,69$ и 4 курс $X_{cp} = 0,74$), что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития активности перцептивной сферы в плане выдвижения визуальных гипотез относительно неопределенных по своим возможностям перцептивных стимулов и богатом процессе семантизации визуальных впечатлений на основе культурно-категориального знания. На втором месте у студентов-вокалистов китайской выборки стоят показатели вербальной (2 курс $X_{cp} = 1,60$ и 4 курс $X_{cp} = 1,68$) и визуальной (2 курс $X_{cp} = 1,55$ и 4 курс $X_{cp} = 1,74$) оригинальности. Немного ниже результаты по показателю конструктивной активности (2 курс $X_{cp} = 1,28$ и 4 курс $X_{cp} = 1,64$), что свидетельствует о способности испытуемых не только трансформировать основу, но и дополнять ее различными элементами.

Данные таблицы 1 и рис. 1 позволяют выявить различия в оценках по показателям процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-вокалистов 2 и 4 курсов украинской и китайской выборки. Так, уровень развития таких показателей (на уровне X_{cp}) как категориальная гибкость, вербальная и визуальная оригинальность выше у студентов-вокалистов китайской выборки по сравнению с полученными результатами по данным показателям у студентов-вокалистов украинской выборки. Однако уровень развития по таким показателям как продуктивность выдвижения визуальных гипотез и конструктивная активность выше у представителей украинской выборки. Такие различия можно объяснить особенностями музыкального искусства Китая [5], а именно оперного. Как указывают ученые [4,5] ему присуща необычайная образность, наглядность, которая имеет высокий уровень обобщения и абстракции, семантической глубины.

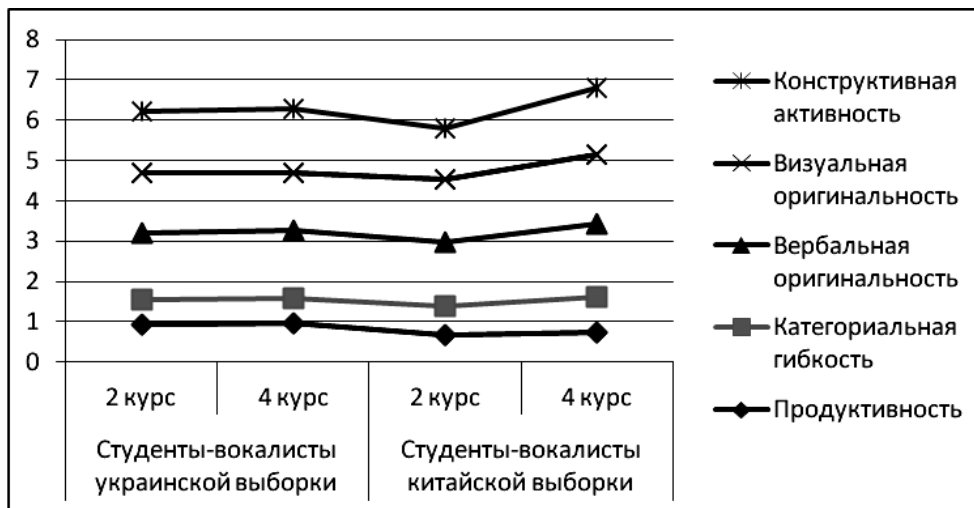


Рис. 1. Распределение показателей процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки

Также, по данным рис.1 мы наблюдаем рост таких показателей процессуальных характеристик визуального мышления как продуктивность выдвижения визуальных гипотез, вербальная оригинальность, визуальная оригинальность и конструктивная активность на протяжении указанного возраста (2 и 4 курсы) у испытуемых украинской и китайской выборки. Такие результаты можно объяснить спецификой профессии студентов-вокалистов, а именно в течение обучения происходит формирование особого категориального аппарата на 1-3 курсе, а также последующее расширение его объема.

Для подтверждения различий в оценках по показателям процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-вокалистов украинской выборки и китайской выборки был проведен анализ по критерию Стьюдента (см. табл.2).

Таблица 2.

Значимость отличий показателей процессуальных характеристик визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов

Курсы	Показатели				
	Продуктивность	Категориальная гибкость	Вербальная оригинальность	Визуальная оригинальность	Конструктивная активность
	t	t	t	t	t
2ву/2вк	8,94	4,84	10,63	15,86	7,29
4ву/4вк	7,96	2,69	10,80	9,19	0,96
$t_{cp} = 2,23; p < 0,05$					

* - значимые при $p < 0,05$ ву – студенты-вокалисты Украины

вк – студенты-вокалисты Китая

Анализ полученных данных по критерию Стьюдента (см.табл.2.) позволил выявить статистически значимые различия между оценками в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки по показателям продуктивности (2 курс – $t=8,94$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=7,96$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$) и конструктивной активности (2 курс – $t=7,29$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что указывает на уровень развития продуктивности выдвижения визуальных гипотез и конструктивной активности выше у испытуемых украинской выборки, чем у испытуемых китайской выборки.

Выявлены значимые различия в оценках по показателям категориальной гибкости (2 курс – $t=4,84$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=2,69$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), вербальной оригинальности (2 курс – $t=10,63$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=10,80$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), визуальной оригинальности (2 курс – $t=15,86$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=9,19$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), такие результаты свидетельствуют о том, что уровень развития категориальной гибкости, вербальной и визуальной оригинальности выше у студентов-вокалистов китайской выборки чем у студентов-вокалистов украинской выборки.

Не выявлено значимых различий в оценках по показателю конструктивной активности в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки 4 курса ($t=0,96$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что свидетельствует об отсутствии различий в уровне развития конструктивной активности у испытуемых 4 курса указанных выборок.

Итак, можно сделать вывод, что у студентов-вокалистов украинской выборки уровень развития продуктивности выдвижения визуальных гипотез и конструктивной активности выше, чем у студентов-вокалистов китайской выборки. Однако, уровень развития таких процессуальных характеристик визуального мышления как категориальная гибкость, визуальная и вербальная оригинальность выше у студентов-вокалистов китайской выборки, что подтверждается наличием значимых различий между указанными показателями по критерию Стьюдента.

В таблице 3 представлены результаты по методике «Прогрессивные матрицы» Дж.Равена.

Таблица 3.

Сравнительный анализ развития операциональных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов

Группы испытуемых (N=20)	Серия А	Серия В	Серия С	Серия D	Серия Е
Студенты-вокалисты украинской выборки					
2 курс	10,5	9,1	8,1	7,9	5,9
4 курс	11,0	9,7	8,2	8,0	6,3
Студенты-вокалисты китайской выборки					
2 курс	10,6	9,3	8,2	8,0	6,1
4 курс	11,2	9,9	8,6	8,4	6,5

По данным таблицы 3 мы можем наблюдать, что у студентов-вокалистов украинской выборки высокие результаты выполнения заданий по серии А (2 курс – $X_{cp}=10,5$ и 4 курс $X_{cp}=11,0$), что свидетельствует о развитой способности к дифференцировке основных элементов графической структуры, установление связей между ними. Вторым по результатам выступает показатель серии В (2 курс – $X_{cp}=9,1$ и 4 курс $X_{cp}=9,7$), что свидетельствует о достаточно развитой способности к действию по аналогии у испытуемых. Третьими по результатам решения задач являются серии С (2 курс – $X_{cp}=8,1$ и 4 курс $X_{cp}=8,2$) и D (2 курс – $X_{cp}=7,9$ и 4 курс $X_{cp}=8,0$), что свидетельствует о среднем уровне развития способности к визуальному анализу и синтезу у испытуемых украинской выборки.

Выявлены ниже среднего оценки по серии Е у испытуемых украинской выборки (2 курс – $X_{cp}=6,1$ и 4 курс $X_{cp}=6,5$), что свидетельствует о недостаточно развитых операциях анализа и переработки визуальных данных у испытуемых.

Анализ результатов по методике Дж.Равена (см.табл.3) позволяет выделить следующие особенности развития операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов китайской выборки: высокие результаты испытуемые продемонстрировали при решении задач серии А (2 курс – $X_{cp}=10,6$ и 4 курс $X_{cp}=11,2$), что указывает на высокий уровень развития способности к дифференцировке основных элементов графической структуры, установление связей между ними. Выше среднего уровень развития у студентов-вокалистов китайской выборки по таким показателям как способность к действию по аналогии (серия В) (2 курс $X_{cp}=9,3$ и 4 курс – $X_{cp}=9,9$), способность к визуальному синтезу (серия С) (2 курс $X_{cp}=8,2$ и 4 курс – $X_{cp}=8,6$) и способность выявлять количественные и качественные закономерности построения фигур (серия D) (2 курс $X_{cp}=8,0$ и 4 курс – $X_{cp}=8,4$). Средние оценки студенты-вокалисты китайской выборки показали при решении задач серии Е (2 курс $X_{cp}=6,1$ и 4 курс – $X_{cp}=6,5$), то есть у испытуемых данной выборки средний уровень развития способности к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных.

Проведенный сравнительный анализ результатов по методике Дж.Равена у студентов-вокалистов украинской выборки и китайской выборки на уровне X_{cp} позволил выявить различия в результатах решения задач методики. Так, у студентов-вокалистов китайской выборки результативность выполнения заданий по сериям А, В, С, D, Е выше в сравнении с результатами испытуемых украинской выборки. Такие данные позволяют сделать вывод о том, что у студентов-вокалистов китайской выборки выше

уровень развития таких операциональных компонентов визуального мышления как способность к дифференцировке основных элементов графической структуры, способность к действию по аналогии, способность к визуальному анализу и синтезу, способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных.

Также был проведен анализ результатов по критерию Стьюдента (см.табл. 4) и выявлено значимые различия в оценках по серии А у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки 4 курса ($t=2,30$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), то есть уровень развития способности к дифференцировке основных элементов графической структуры выше у студентов-вокалистов украинской выборки. Значимые различия выявлены между оценками в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки по серии В ($t=2,38$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии С ($t=3,25$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии D ($t=2,56$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии Е ($t=3,79$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), то есть уровень развития таких операциональных компонентов визуального мышления как способность к действию по аналогии, способность к визуальному анализу и синтезу, способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных выше у студентов-вокалистов 4 курса китайской выборки.

Таблица 4.

Значимость отличий показателей операциональных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-вокалистов

Курсы	Показатели				
	Серия А	Серия В	Серия С	Серия D	Серия Е
	t	T	t	t	t
2ву/2вк	1,55	2,15	1,98	2,21	2,25
4ву/4вк	2,30	2,38	3,25	2,56	3,79
$t_{кр} = 2,23; p<0,05$					

* - значимые при $p<0,05$ ву – студенты-вокалисты украинской выборки вк – студенты-вокалисты китайской выборки

Выявлены значимые различия между оценками у студентов-вокалистов 2 курса украинской и китайской выборки по серии Е ($t=2,25$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что свидетельствует о различиях в уровне развития способности к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных у испытуемых украинской и китайской выборки.

Так, мы можем сделать вывод, что есть различия в уровне развития операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов украинской выборки и китайской выборки, а именно уровень развития выше у испытуемых 4 курса китайской выборки.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: у студентов-вокалистов украинской выборки наиболее развиты такие показатели процессуальных характеристик визуального мышления как продуктивность, вербальная оригинальность и категориальная гибкость, а у студентов-вокалистов китайской выборки достаточно высокий уровень развития имеют такие показатели процессуальных характеристик визуального мышления как продуктивность, категориальная гибкость, визуальная и вербальная оригинальность. Сравнительный анализ развития процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки выявил, что уровень развития выше у студентов-вокалистов китайской выборки. У студентов-вокалистов украинской выборки и китайской выборки достаточный уровень развития имеют такие операциональные компоненты визуального мышления, как способность к дифференцировке основных элементов графической структуры, способность к действию по аналогии; средний уровень развития - способность к визуальному синтезу и анализу; но у студентов-вокалистов украинской выборки ниже среднего уровня развития – способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных. Сравнительный анализ развития операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки выявил, уровень развития таких операциональных компонентов визуального мышления как способность к действию по аналогии, способность к визуальному анализу и синтезу, способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных выше у студентов-вокалистов 4 курса китайской выборки. У студентов-вокалистов 2 курса обеих выборок уровень развития операциональных компонентов визуального мышления практически одинаковый.

Перспективным в нашем исследовании является проведение сравнительного анализа особенностей развития структурных компонентов визуального мышления у представителей разных творческих специальностей.

Literatura

- 1.Kirnarskaja D.K. Psihologija muzykal'noj deyatel'nosti. Teorija i praktika / D.K.Kirnarskaja. – М.: Akademija, 2003. – 368 s.
- 2.Muzykal'naja psihologija: Uchebnoe posobie / R.G. Kadyrov; Otv.red. R.Ju.Junusov; M-vo po delam kul'tury i sporta Resp. Uzbekistan, Gos. konservatorija Uzbekistana. - T.: Musika, 2005. - 80 s. - www.superinf.ru

3. Simonenko S.M. Psihologija vizual'nogo mushlennija: strategial'no-semantychnyj pidhid / S.M. Simonenko – Odesa: PNC APN Ukrainy, 2005. – 320 s.
4. Tihomirov O. K. Psihologija myshlenija: Uchebnoe posobie / O.K. Tihomirov. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 272 s.
5. Huan I. Psihologicheskie osobennosti razvitija vizual'nogo myshlenija u studentov muzykal'nyh special'nostej [Tekst] : dis... kand. psihol. n: 19.00.07 – pedagogicheskaja i vozroznaja psihologija / I. Huan / Pivdenoukrajinskij nacionalnyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushynskogo. – O., 2012. – 256 s.
6. Zhan I. Vokal'no-pedagogicheskoe tvorcestvo, kak predposylka ispolnitel'skoj dejatel'nosti pevca [Tekst] : dis... kand. mystectvoznavstva: 17.00.03 / I. Zhan / Har'kovskij gos. un-t iskusstv im. I.P. Kotljarevskogo. – H., 2006. – 208 s.

Розділ: Психологія праці і професійної діяльності

УДК 159.923.2:316.334.22]:305

Мотивація трудової діяльності андрогінних жінок та чоловіків у комерційній організації

Гімаєва Ю. А., Карнаульська Н. В.

Робота присвячена вивченню особливостей мотивації трудової діяльності андрогінних жінок та чоловіків в комерційній організації. Встановлено психологічні особливості гендеру, уявлення про призначення жінок та чоловіків, структуру мотиваційної сфери, вираженість мотивації до успіху та уникання невдач андрогінних жінок та чоловіків. Виявлені кореляції між компонентами мотиваційної сфери. Результати дослідження можуть бути використані для розробки системи мотивації в комерційних організаціях.

Ключові слова: андрогінність, мотивація трудової діяльності, структура мотиваційної сфери особистості, мотивація до успіху і уникання невдач.

This research is devoted to the study of features of motivation of labour activity of androgenous women and men in commercial organization. The psychological features of gender, idea about setting of women and men, structure of motivational sphere, motivation to success and avoidance of failures of androgenous women and men are studied. Correlation between motivation sphere components were obtained for men and women separately. Research results can be used for development of the system of motivation in commercial organizations.

Keywords: androgenic, motivation of labour activity, structure of motivational sphere of personality, motivation to success and avoidance of failures.

Работа посвящена изучению особенностей мотивации трудовой деятельности андрогинных женщин и мужчин в коммерческой организации. Установлены психологические особенности гендера, представления о предназначении женщин и мужчин, структура мотивационной сферы, выраженность мотивации к успеху и избеганию неудач андрогинных женщин и мужчин. Выявлены корреляции между компонентами мотивационной сферы. Результаты исследования могут быть использованы для разработки системы мотивации в коммерческих организациях.

Ключевые слова: андрогинность, мотивация трудовой деятельности, структура мотивационной сферы личности, мотивация к успеху и избеганию неудач.

Вивчення мотивації людської діяльності у цілому та мотивації праці зокрема є досить поширеним напрямком досліджень в психології. Проте в сучасних суспільно-економічних умовах, коли однією з найбільш поширених форм організацій є комерційна, набуває актуальності питання про особливості мотивації працівників саме комерційних підприємств. Інтерес до цієї тематики посилюється також з погляду на необхідність психологічного супроводу вирішення управлінських задач в галузі кадрової політики. Ефективність функціонування організацій значною мірою залежить від чинника мотивації праці кожного співробітника, що має значну варіативність. Хтось працює виключно заради прибутку, для іншого головне – самореалізація, для третього – соціальний статус тощо. Для побудови ефективної роботи усього колективу необхідно враховувати різні аспекти мотивації [3; 226], [1; 124].

Другим важливим питанням постають гендерні особливості мотивації. На сьогодні робота в комерційній організації вимагає і від чоловіків, і від жінок гнучкості, а висока конкуренція з приводу робочих місць – різноманіття здібностей і властивостей. Затребуваною є одночасна розвиненість маскуліних і фемініних якостей, що викликає необхідність вивчення мотивації праці андрогінних жінок та чоловіків, тим більш, що зараз ця проблематика висвітлена ще досить обмежено [2; 77-97], [4], [5]. Наразі метою нашого дослідження є встановлення особливостей мотивації трудової діяльності та зв'язків між структурними компонентами мотивації андрогінних чоловіків та жінок в комерційній організації.

Нами були використані наступні методики: «Дослідження маскуліності-фемініності особистості» С. Бем, «Особистісний семантичний диференціал» О. Л. Кустової (визначає вираженість фемініних, маскуліних і андрогінних якостей в образі «Я» та в уявленнях про «Призначення чоловіка/жінки»), «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Е. Мільмана (визначає вираженість структурних компонентів мотивації: «спілкування», «комфорт», «життєзабезпечення», «соціальний статус», «загальна активність», «творча активність», «соціальна корисність», та інтегральних спрямованостей – робочої і загальножиттєвої), «Діагностика соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребнісній сфері» О. Ф. Потемкіної (визначає орієнтації на процес, результат, альтруїзм, егоїзм, труд, свободу, владу, гроші), «Мотивація до успіху» і «Мотивація до уникання невдач» Т. Елерс; метод лінійної кореляції Пірсона, U-критерій Манна-Уїтні для визначення значущості розбіжностей.

Дослідження проводилося у відділі трейд-маркетингу комерційної організації «Олімп». Спочатку було відібрано за допомогою методики С. Бем по 30 андрогінних жінок та чоловіків, тоді було визначено за методикою О. Л. Кустової вираженість фемініних, маскуліних і андрогінних

якостей в образі «Я» та в уявленнях досліджуваних про призначення чоловіка/жінки, за методиками В.Е. Мільмана, О.Ф. Потемкіної, Т. Елерс – особливості трудової мотивації.

Згідно до результатів, отриманих за методикою С. Бем, у жінок середній коефіцієнт гендерної належності (IS) складає 0,23, у чоловіків – (-0,18), що в обох випадках відповідає зоні андрогінності. Але в жінок фемінінних якостей все ж виявилось трохи більше, ніж маскулінних (54% проти 44% відповідно), а в чоловіків – навпаки, кількість маскулінних якостей дещо переважає над фемінінними (64% проти 56%).

Узагальнені дані, отримані за методикою О. Л. Кустової, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Вираженість маскулінних, фемінінних та андрогінних якостей за методикою «Особистісний семантичний диференціал» О. Л. Кустової

		фемінінність	маскулінність	андрогінність
		Жінки	Образ «Я»	75%
	Призначення жінки	78%	73%	84%
	Образ «Я»	65%	69%	70%
Чоловіки	Призначення чоловіка	63%	83%	74%

Характеризуючи образ «Я», жінки найбільш підкреслили в себе вираженість андрогінних якостей (79%), потім – фемінінних (75%) та маскулінних (63%). Уявлення про своє призначення у андрогінних жінок досить близьке до образу «Я» в аспекті вираженості андрогінних (84%) та фемінінних якостей (78%), проте маскулінних якостей вбачається значно більше (73%). Такі уявлення свідчать про те, що андрогінні жінки вважають андрогінні якості найбільш важлими і необхідними з погляду на реалізацію жінкою свого призначення, а себе – такими, що значною мірою цьому призначенню відповідають, проте прагнуть ще більшої розвиненості в собі якостей всіх трьох гендерних груп, особливо – маскулінних.

Чоловіки в своєму образі «Я» найбільш підкреслили вираженість андрогінних (70%) і маскулінних (69%) якостей, а тоді – фемінінних (65%). Якості всіх трьох гендерних орієнтацій у чоловіків представлені більш рівномірно, ніж у жінок. Цікаво, що чоловіки вважають себе меншою мірою андрогінними, ніж жінки (вираженість андрогінності 70% проти 79%), меншою мірою маскулінними, ніж жінки – фемінінними (69% проти 75%). Фемінінність у чоловіків виражена практично також, як і маскулінність у жінок (65% та 63% відповідно). У цілому андрогінність образу «Я» жінок має фемінінне забарвлення, а чоловіків – маскулінне, вираженість якостей протилежної статі практично однакове.

В уявленні про призначення чоловіка у андрогінних чоловіків маскулінні якості виражені на 83%, андрогінні – на 74%, фемінінні – на 63%. Зіставивши образ «Я» і уявлення чоловіків про власне призначення, ми виявили, що чоловіки прагнуть до більшої маскулінності й вважають, що в чоловіка маскулінні якості повинні переважати над іншими. Андрогінних якостей для реалізації свого призначення чоловіки потребують дещо більше порівняно з наявними у образі «Я» рівнем, а от фемінінних якостей, за їх уявленнями, повинно бути дещо менше. Тобто андрогінні чоловіки, як виявляється, сприймають себе як недостатньо маскулінних та, можливо, надто фемінінних.

Середня семантична відстань між образом «Я» та уявленням про власне призначення у жінок дорівнює 15,4, у чоловіків – 23,17. Це свідчить про те, що жінки сприймають себе як більш задовольняючих вимогам гендерного призначення, порівняно з чоловіками.

Узагальнені дані за методикою В.Е.Мільмана наведені в таблиці 2.

Таблиця 2

Вираженість структурних компонентів мотивації і спрямованостей за методикою «Діагностика мотиваційної структури особистості» В.Е. Мільмана у андрогінних жінок і чоловіків

	Життє-забезпечення	Комфорт	Соціальний статус	Спілкування	Загальна активність	Творча активність	Соціальна корисність	Робоча спрямованість	Загальножиттєва спрямованість
Жінки	64%	68%	62%	72%	63%	63%	56%	60%	66%
Чоловіки	68%	64%	73%	71%	75%	72%	72%	73%	69%
p	–	–	0,05	–	0,01	0,01	0,01	0,001	–

З таблиці 3 ми бачимо, що у жінок найбільш вираженою є мотивація спілкування (72%). Їм необхідно брати участь в зустрічах і бесідах, відвідувати корпоративні заходи, проводити час з колегами, друзями і близькими людьми. Тобто робота для андрогінних жінок в першу чергу є способом задовольнити

комунікативні потреби. На другому місці у жінок розташоване прагнення комфорту (68%), якого вони потребують скрізь: починаючи від хороших побутових умов і закінчуючи зручним робочим місцем.

Наступні за важливістю компоненти мотивації дуже близькі за ступенем вираженості: життєзабезпечення (64%), загальна (63%) і творча активність (63%), соціальний статус (62%). Отже, обираючи місце роботи, жінка керується не лише інтересом до цієї діяльності або мірою завантаженості, а й рівнем прибутку, оскільки на сьогодні вона також виконує роль годувальника в сім'ї. Водночас жінки прагнуть авторитету й поваги оточення, які більшою мірою можна отримати у разі службового просування, успішної кар'єри. Традиційні ролі матері й дружини хоч і вважаються шановними, але дійсно значущого місця у суспільстві забезпечити не можуть. Активна позиція в житті у цьому сенсі є для жінки необхідною: їй треба встигати поєднувати сімейні, службові та товариські ролі. А щоб одночасно задовольняти професійним та позапрофесійним вимогам й при цьому відчувати себе жінкою, потрібний не аби який творчий підхід. При цьому багато опитуваних жінок не вважають свою роботу творчою, а творчість – обов'язковим елементом професійної діяльності (можливо, це пов'язане з жорсткими інструкціями та строгим розподілом зони дій і відповідальності співробітників, де залишається мало місця для творчості).

Найменш вираженим компонентом мотивації в жінок є соціальна корисність (56%). Тобто жінки не виносять громадське значення своєї діяльності на перший план, можливо тому, що вважають свої робочі обов'язки за змістом досить локальними.

Структура мотивації в андрогінних чоловіків дещо інша. У них найбільш вираженим компонентом є загальна активність (75%), яка чоловікам притаманна значущо сильніше, ніж жінкам. Вочевидь, активну позицію чоловіки визначають запорукою свого успіху: намагаються поширити межі свого впливу, «захопити територію», наприклад, виявляють ініціативу у вирішенні робочих завдань та проблемних ситуацій, беруть участь в семінарах і тренінгах з підвищення кваліфікації.

Далі йдуть такі близькі за вираженістю компоненти мотивації, як соціальний статус (73%), соціальна корисність (72%) і творча активність (72%), спілкування (71%). Прагнення до соціального статусу, соціальної корисності та творчої активності виражені у чоловіків значущо більше, ніж у жінок.

Чоловіки спрямовані на службове просування. Робота для них – це співтовариство, де вони можуть відчутти свій авторитет, виявити професіоналізм та досвід, отримати повагу і вдячність оточення. Їх корисність на роботі очевидна й ніким не заперечується. Досягнення компанії вони сприймають як свої власні, за що й відчують гордість. Труднощі, які виникають в робочій діяльності, вимагають для свого рішення неординарного підходу. Взагалі чоловіки свою роботу оцінюють як цікаву і намагаються привнести до неї елементи творчості.

Прагнення до спілкування виражене і в чоловіків, і в жінок однаковою мірою, але в чоловіків посідає далеко не перше місце в структурі мотивації. Спілкування дає чоловікам можливість обмінюватися інформацією і досвідом, знаходити нові ідеї, проявляти свої здібності та професійно розвиватися.

Найменш вираженими компонентами в структурі мотивації андрогінних чоловіків є життєзабезпечення (68%) й комфорт (64%). Цікаво, що в абсолютних значеннях ці мотиваційні компоненти близькі в чоловіків та жінок, але в структурному сенсі посідають останні позиції, у той час як у жінок, разом з прагненням до спілкування, – провідні. Тобто чоловіки намагаються збільшувати свій дохід, хоч для них існують і більш важливі спрямування, до того ж за умов соціального визнання (досягнення певного соціального положення, оцінка діяльності як корисної) високий життєвий рівень є саме собою зрозумілим. На думку опитуваних, чоловік повинний добре заробляти.

Що стосується комфорту, виявляється, що чоловіки готові трохи поступитися зручними умовами на користь важливіших пріоритетів. Можливо, комфорт і життєзабезпечення виступають наслідками активності й творчості, а не їх передумовою.

Інтегральні показники загальножиттєвої та робочої спрямованості у андрогінних чоловіків та жінок також певним чином відрізняються. У жінок робоча спрямованість виражена на 60%, а загальножиттєва на 66%. Це означає, що мотиваційний профіль, що включає «життєзабезпечення», «комфорт», «соціальний статус» і «спілкування», є важливішим для жінок. На відміну від них, у чоловіків робоча спрямованість виражена на 73%, а загальножиттєва на 69%, що говорить про перевагу мотиваційного профілю, що включає «загальну активність», «творчу активність» й «соціальну корисність». Відмінності за рівнем вираженості робочої спрямованості ($p < 0,001$) у андрогінних чоловіків і жінок є статистично значущими.

Узагальнені дані за методикою О.Ф. Потемкіної наведені в таблиці 3.

Таблиця 3

Вираженість мотиваційних орієнтацій за методикою
«Діагностика соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребній сфері» О.Ф. Потемкіної у андрогінних жінок та чоловіків

	процес	результат	альтруїзм	егоїзм	труд	свобода	влада	гроші
Жінки	64%	70%	60%	35%	48%	59%	42%	45%
Чоловіки	52%	72%	58%	43%	49%	71%	55%	61%
p	0,01	-	-	-	-	0,05	0,05	0,05

У жінок найяскравіше виражена настанова на результат (70%). Вони вважають, що показником успішності трудової діяльності перед усім є результат, тому заради нього жінки проявляють наполегливість і завзятість, доводять почату справу до кінця всупереч перешкодам, несприятливій обстановці, проблемам.

На другому місці у жінок – настанова на процес (64%). Тобто сам шлях до отримання бажаного результату вони сприймають як цікавий та розуміють, що кінцевий результат залежить від планування і ефективності робочого процесу.

Далі йдуть такі настанови як «альтруїзм» (60%) і «свобода» (59%). Жінки вважають, що нерідко проявляють альтруїзм. Вони не відмовляють людям, якщо до них звертаються, намагаються допомогти у разі неприємності. Якщо в роботі виникають ситуації, вирішення які не входить у службові обов'язки жінки, вона все одно може докласти зусиль для їх врегулювання. Вираженість настанови «свобода» свідчить про те, що для жінок важливі право вибору, можливість приймати самостійні рішення, слідувати своїм переконанням усупереч тиску зі сторони, вони цінують свій вільний час.

Менш ніж на половину в жінок виражені настанови на труд (48%) і гроші (45%). Жінки виконують свою роботу сумлінно, намагаються поєднувати в одному і роботу, і улюблену справу. Без роботи вони, скоріш за все, нудьгували б, але при цьому працювати – не є їх основною метою. Гроші для жінок не є першочерговим мотивом, проте мають немале значення.

Найменш вираженими у жінок є настанови на владу (42%) та егоїзм (35%). На думку жінок, вони здатні керувати великим колективом, вирішувати багато проблем не гірше чоловіків, проте не вважають за потрібне прагнути до великої влади ні в сім'ї, ні на роботі. Влада обтяжує, вона вимагає додаткових витрати і зусиль. Для жінок цінніші свобода і альтруїзм, ніж влада.

Щодо власних потреб, то жінки відмічають, що на себе у них частенько не залишається часу. Виставляючи на перший план інші пріоритети, вони нерідко нехтують своїми інтересами, бажаннями, захопленнями. Скоріш за все, така ситуація є вимушеною, навряд чи жінки не хотіли б приділяти час і собі.

Як видно з таблиці 4, чоловіки, як і жінки, найбільш орієнтовані на результат (72%), але водночас і на свободу (71%). Чоловіки вважають, що за результатами можна судити про успіх. Якщо результат не досягнутий, значить людина зазнала поразки. Але результат для чоловіків цінний, тільки якщо він досягнутий власним розумом. Їм не подобається, коли хтось нав'язує їм свою думку або «давить» на їх рішення. Чоловіки дуже цінують свою свободу – вибору, рішень, дій, вчинків, стосунків, часу. Настава на свободу у чоловіків виражена значуще більше ($p < 0,05$), ніж у жінок.

Настава на гроші у чоловіків складає 61% та є значуще більш вираженою ($p < 0,05$), ніж у жінок. На думку чоловіків, за продуктивну роботу і добрий результат, що віднімає багато часу, має бути відповідна винагорода. Робота повинна влаштовувати в усіх відношеннях, а якщо вона не приносить хорошого доходу, її потрібно міняти.

Трохи менш виражена настанова на альтруїзм (58%). Чоловіки вважають, що прояв альтруїзму потрібний як у буденному житті, так і на роботі, але він не повинний обмежувати свободу та заважати заробляти гроші. А от якщо суверенітету і статку нічого не загрожує, то можна виявити й альтруїстичний підхід, особливо у ситуаціях, де прямої особистої вигоди немає. Тоді можна приймати рішення, які цікаві не тільки собі, але і оточуючим, компанії, і це, можливо, відплатиться в майбутньому.

Настава на владу виражена в чоловіків на 55%, що є значуще більшим ($p < 0,05$), ніж у жінок. Чоловіки прагнуть відчувати себе хазяїном у сім'ї і мати владу на роботі. Більш високі посади, окрім високої заробітної плати і авторитету, надають також владу, яка частково дозволяє набути бажаної свободи. Працювати ж під тиском влади для чоловіка досить складно.

Менш виражені у чоловіків настанови на процес (52%) і труд (49%). Хоча орієнтація на процес не є сильно вираженою, процесу приділяється увага і час, оскільки від нього залежить результат. У процесі можна проявити творчий підхід і індивідуальність. Настава на процес у чоловіків значуще менш виражена ($p < 0,01$) ніж у жінок. Труд у цьому контексті для чоловіків виступає, ймовірно, теж як засіб виявити свою майстерність, відчутти успішність, самореалізуватися, і тільки тоді – як улюблена справа.

Настава на егоїзм у чоловіків виражена найменше (43%), та все ж більшою мірою, ніж у жінок. Чоловіки не забувають про себе і свої потреби, але можуть нехтувати своїми бажаннями і інтересами заради інших людей або поставленої мети.

Узагальнені дані за методикою Т. Елерс наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Вираженість мотивації до успіху та мотивації до уникання невдач за методикою Т. Елерс у андрогінних жінок та чоловіків

	мотивація до успіху		мотивація до уникання невдач	
	Бали	Рівень	Бали	Рівень
Жінки	19	помірно високий	18	високий
Чоловіки	19	помірно високий	14	середній
p	-		0,001	

Помірно високий рівень мотивації досягнення успіху говорить про націленість і жінок, і чоловіків на результат, що збігається з результатами, отриманими за методикою О.Ф. Потемкіної. І жінки, і чоловіки вважають себе цілеспрямованими, якщо беруться за справу, то вважаються, що їй треба доводити до кінця, покладаючись тільки на самих себе. Для досягнення бажаного результату вони готові зробити усе можливе. При виникненні проблем до останнього намагатимуться знайти ефективне рішення або вихід з положення.

Мотивація уникання невдач у жінок виражена на високому рівні, а в чоловіків – на середньому, розбіжності є статистично значущими ($p < 0,001$). Це свідчить, що жінки прагнуть піти від можливих неприємностей і покарань, уникнути критики з боку керівника і колег, побоюються наслідків невдачі. Внаслідок цього жінки не готові йти на великий ризик: перш ніж прийняти рішення або наважитися на дію, вони добре усе зважать і обдумують. Вони вважають, що в разі втрати роботи їм буде не просто знайти нову, тому цінують своє місце і намагаються не допускати ніяких помилок. У чоловіків, навпаки, сильний страх поразки відсутній. Вони не бояться засуджень, критики й неприємностей, осуд керівника для них не є стимулом. Чоловіки можуть удатися до здорового ризику, заздалегідь усе зваживши і обдумавши, але не стануть ставити на карту усе. Чоловіки більш упевнені, що зможуть швидко знайти хорошу роботу, якщо втратять нинішню.

За допомогою методу лінійної кореляції Пірсона ми встановили зв'язки між андрогінністю та компонентами структури мотиваційної сфери у андрогінних чоловіків та жінок. Дані про значущі кореляції наведені в таблицях 5 та 6.

Таблиця 5

Кореляції між компонентами структури мотивації андрогінних жінок

	егоїзм	результат	влада	мотивація до успіху	спілкування	робоча спрямованість	загально-життєва спрямованість
андрогінність	(-) *	(-) **	(-) **	(-) **	(+) *		
мотивація до уникання невдач			(-) **				
соціальний статус							(+) **
соціальна корисність				(+) *		(+) **	
творча активність						(+) **	
загальна активність						(+) **	
результат				(+) **			
труд				(+) **		(+) **	
гроші							(+) *

(+) – пряма кореляція

* – $p \leq 0,05$

(-) – зворотна кореляція

** – $p \leq 0,01$

Було встановлено, що андрогінність у жінок зворотно пов'язана з орієнтацією на егоїзм ($p \leq 0,05$), результат ($p \leq 0,01$), владу ($p \leq 0,01$) і мотивацією до успіху ($p \leq 0,01$) та прямо – з прагненням спілкування ($p \leq 0,05$). Тобто, чим більше виражена андрогінність у жінок, тим більшу значущість для них має спілкування.

У андрогінних чоловіків – навпаки, андрогінність прямо пов'язана мотивацією до успіху ($p \leq 0,05$) та прагненням комфорту ($p \leq 0,05$). Тобто зі збільшенням у чоловіків вираженості андрогінності, збільшується значущість комфорту та мотивація до успіху.

Мотивація до успіху в чоловіків пов'язана тільки з настановою на результат ($p \leq 0,01$). Тобто єдине, що має значення для відчуття успіху, – це результат. У жінок мотивація до успіху окрім настанови на результат ($p \leq 0,01$) пов'язана ще й з настановою на труд ($p \leq 0,01$) та прагненням соціальної корисності ($p \leq 0,05$). Тобто жінки сприймають успіх як суспільно корисне досягнення, яке потребує докладання зусиль.

Мотивація до уникання невдач у жінок зворотно пов'язана із орієнтацією на владу ($p \leq 0,01$), можливо тому, що влада сполучена з ризиком. Якщо людина сильно уникає невдач, для неї влада не є неприйнятною.

Таблиця 6

Кореляції між компонентами в структурі мотивації андрогінних чоловіків

	мотивація до успіху	соціальна корисність	комфорт	загальна активність	творча активність	життє-забезпечення
андрогінність	(+) *		(+) *			
результат	(+) **					
загальножиттєва спрямованість			(+) *			
робоча спрямованість		(+) **	(-) **	(+) **	(+) **	(-) **

(+) – пряма кореляція * – $p \leq 0,05$

(-) – зворотна кореляція ** – $p \leq 0,01$

Робоча спрямованість і в жінок, і в чоловіків пов'язана з усіма своїми компонентами: орієнтацією на загальну активність ($p \leq 0,01$), творчу активність ($p \leq 0,01$), соціальну корисність ($p \leq 0,01$), що є цілком зрозумілим. Проте в жінок робоча спрямованість також асоціюється з настановою на труд ($p \leq 0,01$), а в чоловіків – протиставлена орієнтації на життєзабезпечення ($p \leq 0,01$) та комфорту ($p \leq 0,01$) (виявлені зворотні кореляції). Тобто чоловіки поглинають у робочі завдання, ігноруючи міркування більш широких життєвих потреб та зручностей, що збігається зі значущістю для них результату як єдиного показника успіху, але вносить дисонанс у гендерні властивості, тому що андрогінність у чоловіків асоціюється з прагненням комфорту.

Загальножиттєва спрямованість андрогінних жінок прямо пов'язана з прагненням соціального статусу ($p \leq 0,01$) та настановою на гроші ($p \leq 0,05$), а в чоловіків – з прагненням комфорту ($p \leq 0,05$). Це означає, що чоловікам притаманне протиріччя між діяльним й самовідданим характером робочої спрямованості та гедоністичним характером загальножиттєвої спрямованості. У жінок ці спрямованості більш гармонійні та мають прагматичний характер.

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей мотивації трудової діяльності андрогінних чоловіків та жінок дозволяє зробити наступні висновки:

1. У андрогінних жінок в структурі гендеру фемінінні якості дещо переважають над маскулініними, у андрогінних чоловіків – навпаки, маскулініні якості мають перевагу над фемінініними.

У андрогінних жінок в уявленнях про себе та призначення жінки найбільш виражені андрогінні якості, а менш фемінініні та маскулініні. Для втілення свого призначення жінки прагнуть подальшого зростання якостей всіх трьох гендерних груп, особливо – маскулініних. Чоловіки вбачають в собі найбільш вираженими андрогінні й маскулініні якості, а найменш – фемінініні. Проте в уявленнях про призначення чоловіка найбільш розвинутими є маскулініні якості, менш – андрогінні та фемінініні. Тобто андрогінні чоловіки прагнуть більшої маскулініності та меншої фемінініності, їм притаманна така собі «туга» за маскулініністю. У жінок семантична відстань між уявленнями про себе та своє призначення менша, ніж у чоловіків.

2. В структурі мотивації трудової діяльності андрогінних жінок домінують спрямування на спілкування і комфорт, найслабкішим є прагнення соціальної корисності. У андрогінних чоловіків найбільш виражені спрямування на загальну активність і соціальний статус, найслабкішим є прагнення комфорту. Спрямування на загальну активність, соціальний статус, творчу активність та соціальну корисність значуще більше виражені у чоловіків порівняно з жінками.

Загальножиттєвий мотиваційний профіль більш виражений у андрогінних жінок, робочий мотиваційний профіль – у андрогінних чоловіків, у тому разі значуще більше, ніж у андрогінних жінок.

3. У андрогінних жінок в мотиваційній сфері найбільш вираженими є соціально-психологічні настанови на результат і процес, дещо менше – на альтруїзм і свободу, у андрогінних чоловіків найбільш виражені настанови на результат і свободу, дещо менше – на гроші. Найменш вираженою настановою і в жінок, і в чоловіків є егоїзм. Настава на процес значуще більше виражена у жінок, а настанови на свободу, гроші і владу значуще більше виражені у чоловіків.

4. Мотивація досягнення успіху і у андрогінних жінок, і у андрогінних чоловіків виражена на помірно високому рівні. Мотивація уникання невдач у жінок відповідає високому рівню, у чоловіків – середньому, ці розбіжності є статистично значущими.

5. У андрогінних жінок андрогінність зворотно пов'язана настановами на результат, владу, егоїзм і мотивацією до успіху та прямо – з мотивом спілкування. Також прямо пов'язані мотивація до успіху зі спрямованістю на соціальну корисність та настановами на результат і труд, загальножиттєва спрямованість зі спрямованістю на соціальний статус та настановою на гроші; зворотно пов'язана

мотивація до уникання невдач з настановою на владу.

У андрогінних чоловіків андрогінність прямо пов'язана з мотивом комфорту та мотивацією до успіху; також прямо пов'язані мотивація до успіху з настановою на результат, загальножиттєва спрямованість з мотивом комфорту.

Як у андрогінних чоловіків, так і в андрогінних жінок робоча спрямованість прямо пов'язана зі спрямуванням на загальну і творчу активність та соціальну корисність. Проте у жінок робоча спрямованість також прямо пов'язана з настановою на труд, а в чоловіків – зворотно зі спрямуванням на життєзабезпечення та комфорт.

Таким чином, проведене дослідження дозволило встановити особливості мотивації трудової діяльності андрогінних жінок та чоловіків, які має сенс враховувати при побудові роботи в комерційній організації.

Literatura

1. Dancheva O. V., Shvalb Ju. M. Praktichna psihologija v ekonomici ta biznesi: navchal'nij posibnik – K.: Libra, 1999. - 269 s.
2. Il'in E. P. Differencial'naja psihologija professional'noj dejatel'nosti. – SPb.: Piter, 2008. – 432 s.
3. Karamushka L. M. Psihologija upravlinnja: navchal'nij posibnik – K.: Milenium, 2003. – 344 s.
4. Mozgovij V. I. Genderni osoblivosti strukturnoi organizacii osobistisnogo motivacijnogo mehanizmu robitnikiv strukturnogo pidrozdilu promislovogo pidpriemstva // Visnik Har'kivs'kogo nacional'nogo universitetu. Serija Psihologija. – 2008. – №807. – S. 226-229.
5. Novikova O. V. Gendernye osobennosti cennostnyh orientacij i otnoshenija k trudu studentov // Vestnik Har'kovskogo nacional'nogo universiteta. Serija Psihologija. – 2007. – №793. – S. 324-328.

УДК: 159.96:614.253

Проблема професійної дезадаптації медичних спеціалістів, які працюють з хворими на туберкульоз

Журавська О. В.

У статті наведено теоретичний аналіз проблеми професійної дезадаптації медичних спеціалістів, що працюють з хворими на туберкульоз. Визначено специфіку професійної діяльності цієї категорії фахівців, а саме – необхідності роботи в умовах постійного ризику зараження тяжким небезпечним захворюванням, що є джерелом хронічного прихованого стресу. Розглянуто синдром емоційного вигорання як один з проявів професійної дезадаптації медичних спеціалістів. Проаналізовано різні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання. Розглянуто групи чинників, що впливають на його формування.

Ключові слова: професійна дезадаптація, синдром емоційного вигорання, медичні спеціалісти, хворі на туберкульоз.

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессиональной дезадаптации медицинских специалистов, работающих с больными туберкулезом. Определена специфика профессиональной деятельности этой категории специалистов, а именно – необходимость работы в условиях постоянного риска заражения тяжелым опасным заболеванием, которая является источником хронического скрытого стресса. Рассмотрен синдром эмоционального выгорания как одно из проявлений профессиональной дезадаптации медицинских специалистов. Проанализированы различные подходы к изучению феномена эмоционального выгорания. Рассмотрены группы факторов, влияющих на его формирование.

Ключевые слова: профессиональная дезадаптация, синдром эмоционального выгорания, медицинские специалисты, больные туберкулезом.

The article presents a theoretical analysis of the problem of professional disadaptation medical specialists working with patients with tuberculosis. The specificity of this category of professional activity specialists - namely, the need to work under constant risk of contracting serious health hazard, which is a source of chronic stress hidden. Considered burnout syndrome as a manifestation of maladjustment professional medical specialists. Analyzed different approaches to the study of the phenomenon of burnout. The groups of factors influencing its formation.

Keywords: occupational maladjustment syndrome, burnout, medical specialists, patients with tuberculosis.

На цей час як в Україні, так і у світі, відмічається неухильне збільшення захворюваності на ті чи інші психічні розлади, в тому числі, розлади адаптації. Така ситуація значною мірою зумовлена способом життя сучасної людини в умовах інформаційного суспільства, коли досить гостро постає проблема невідповідності можливостей психіки людини темпу її життя, інформаційним навантаженням, високою стресогенністю соціальної обстановки. Серед чинників, що зумовлюють формування станів дезадаптації також слід відзначити особливості професійної діяльності. В численних дослідженнях показано, що тривалий «робочий» стрес негативно впливає на здоров'я людини [7, 8, 16, 18 – 21].

Професійна діяльність медичних спеціалістів, безумовно, відрізняється підвищеною стресогенністю. Вона характеризується необхідністю роботи в умовах дефіциту часу, інформації, належного рівня фінансування, а також високої відповідальності за здоров'я і життя пацієнтів [3, 4, 8, 9, 10, 16]. Великого значення проблема професійної дезадаптації набуває у лікарів, які працюють з хворими на важкі хронічні, невиліковні розлади, що мають негативний прогноз лікування, таким як рак, психічні розлади, важкі неврологічні та інфекційні захворювання [8 – 10, 16]. У дослідженнях, присвячених вивченню емоційного вигорання лікарів різних спеціальностей було показано, що найбільшою мірою воно властиве онкологам, психіатрам, хірургам, анестезіологам-реаніматологам, лікарям швидкої невідкладної медичної допомоги. Високий рівень емоційного вигорання також відзначається у лікарів терапевтичного профілю. Значної уваги, на нашу думку, заслуговує проблема професійної дезадаптації у медичних спеціалістів, які працюють з хворими на різні інфекційні захворювання, перед усім, на туберкульоз [89, 10, 16]. Беручи до уваги той факт, що на сьогодні відзначається істотне зростання захворюваності на туберкульоз, ця проблема видається особливо актуальною.

Таким чином, метою роботи було провести теоретичний аналіз проблеми професійної дезадаптації у медичних спеціалістів, які працюють з хворими на туберкульоз.

Розглядаючи особливості діяльності лікарів-фтізіатрів, слід зазначити, що її специфіка проявляється у необхідності роботи в умовах постійного ризику зараження тяжким небезпечним захворюванням, що, безумовно, є джерелом хронічного прихованого стресу. Так показано, що персонал медичних установ є однією з основних груп ризику захворювання на туберкульоз [11].

Крім того, іншим чинником розвитку емоційного вигорання та професійної дезадаптації у цих лікарів можуть виступати індивідуально-психологічні особливості пацієнтів. За даними деяких досліджень, присвячених вивченню особистісних особливостей хворих на туберкульоз, показано, що для цих пацієнтів характерні виражена імпульсивність, міжособистісна сензитивність, ригідність афекту, фіксованість переживань на негативному досвіді, інертність у прийнятті рішень, зниження самооцінки у поєднанні з егоцентризмом [2, 15]. Також зазначається, що у хворих із вперше діагностованим туберкульозом мають місце низька дисципліна лікування, відсутність продуктивної взаємодії з лікарем, неадекватні уявлення про захворювання, фіксованість на переживаннях щодо його симптомів і прогнозу [15].

На сьогодні показано, що одним із основних проявів професійної дезадаптації є синдром емоційного вигорання (СЕВ). Згідно з визначенням ВООЗ, «синдром вигорання» («burnout syndrome») являє собою фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності трудової діяльності, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань.

У МКХ-10 синдром емоційного вигорання знаходиться під рубрикою Z.73.0 «Стрес, що пов'язаний з труднощами підтримки нормального способу життя». СЕВ є прихованою проблемою, оскільки, розвивається практично непомітно, може призводити до серйозних соціальних (зниження якості роботи, догляд зі спеціальності, зростання професійних помилок тощо) і медичних наслідків (розвиток депресії, залежностей від психоактивних речовин, суїцидів) [13].

Термін «емоційне вигорання» вперше був запропонований американським психіатром Н. G. Freudenberger у 1974 році для опису особливого психологічного стану, що виникає у зв'язку з професійною діяльністю людини і проявляється у вигляді емоційного виснаження, втрати мотивації і загальної працездатності [17]. Подібний стан, він спостерігав у волонтерів психологічних служб здоров'я, у яких після кількох місяців роботи з повною самовіддачею спостерігався цілий ряд характерних симптомів: виснаження, дратівливість, цинізм і т. ін. На противагу емоційному «горінню», що відзначалось у працівників на початку їх діяльності, він назвав цей стан «вигоранням» [17].

На цей час існують різні підходи до розуміння сутності феномену «емоційне вигорання». Так, одне з перших і найбільш відомих визначень СЕВ було запропоновано С. Maslach, згідно з яким він являє собою синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистісних досягнень, який може виникати у фахівців, що займаються різними видами так званих допомагаючих професій» [20]. Під емоційним виснаженням автор розуміє почуття емоційної спустошеності і втоми, зумовленої професійною діяльністю. Деперсоналізація в даному випадку розглядається не в класичному психіатричному розумінні цього терміну, а як дегуманізація ставлення до об'єктів своєї діяльності (пацієнтів, клієнтів), холодність, формалізація контактів, черствість, цинізм. Негативні настанови, що виникають при цьому, можуть спочатку мати прихований характер і проявлятися у вигляді внутрішнього роздратування, яке з часом починає проявлятися і у зовнішній поведінці і призводить до конфліктів. Редукція особистих професійних досягнень проявляється у заниженні значущості професійних успіхів і виникненні почуття власної некомпетентності у професійній діяльності. Підкреслюється, що вигорання – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше «емоційне виснаження, яке виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [19, 20].

А. Ленгле розглядає даний феномен як прояв неекзистенціальної настанови стосовно життя [12]. В. В. Бойко визначає його як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі події. При цьому емоційне вигорання є динамічним конструктом, який в процесі свого формування послідовно проходить три стадії: «напруги», «резистенції» і «виснаження» [1].

СЕВ також розглядається як особливий, специфічний вид професійної деструкції, що негативно впливає на ефективність і якість праці, як деструктивне вирішення професійної кризи [1]. Дж. Грінберг визначає емоційне вигорання як прогресуючий процес та виділяє у ньому п'ять стадій формування [5]. Перша стадія («медовий місяць») характеризується задоволеністю, захопленням та високим ентузіазмом працівників при виконанні своїх обов'язків. На другій стадії («недостача палива») у них відзначається втома, апатія, можуть виникати проблеми зі сном. В умовах відсутності додаткової мотивації втрачається інтерес до своєї трудової діяльності та знижується рівень її продуктивності. На цій стадії також можливим є дистанціювання працівників від своїх професійних обов'язків та порушення трудової дисципліни. За умов високої мотивації, працівник продовжує виконувати свою роботу на належному рівні за рахунок виснаження ресурсів свого здоров'я. На третій стадії («хронічні симптоми») спостерігається надмірна робота без відпочинку. З'являються прояви фізичної перевтоми, а також хронічна роздратованість, відчуття пригніченості, переживання хронічної недостачі часу. Четверта стадія («криза») характеризується розвитком хронічних захворювань, посиленням незадоволеності власною професійною ефективністю та якістю життя в цілому. На п'ятій стадії («пробивання стіни») відзначається перехід фізичних та психологічних проблем у гостру форму, що може призвести до розвитку тяжких захворювань [5].

Розглядаючи феномен емоційного вигорання в системі близьких понять, деякі автори відносять його до проявів професійної деформації особистості [3, 6]. Інші – відзначають, що ці конструкти, хоча і дуже схожі, мають різну природу [4, 13]. Так, Орел В.Є. у своєму дослідженні зосереджує увагу на тому, що по-перше професійна деформація не завжди може носити негативний характер (на відміну від вигорання), і тому необхідним є уточнення саме поняття деформації. По-друге, негативний вплив вигорання на діяльність і самопочуття людей проявляються також і у непрофесійних сферах життя. По-третє, деформація особистісних особливостей, має проявлятися на більш пізніх етапах професійної кар'єри, в той час як вигорання може виникнути і на початку професійного шляху як результат невідповідності між вимогами професії і ресурсами особистості [13].

У найбільш загальному вигляді можна виділити дві основні групи чинників, що сприяють формуванню СЕВ: індивідуально-психологічні та організаційні [3, 13, 14, 16]. До найбільш значущих індивідуально-психологічних чинників розвитку синдрому емоційного вигорання ряд авторів відносять такі особистісні та емоційно-комунікативні особливості, як емоційна нестійкість, сензитивність, тривожність, нейротизм, конформність, сором'язливість, підозрливість у взаєминах з оточуючими, схильність до почуття провини, консерватизм, імпульсивність, інтроверсія, дезадаптивні копінг-стратегії, низький рівень суб'єктивного контролю. Формування цього синдрому також багато в чому пов'язують з дисоціацією між надто високими очікуваннями людей від роботи і дійсністю, з якою їм доводиться стикатися щодня [3, 13, 14].

Основними організаційно-психологічними чинниками розвитку вигорання є: значні робочі навантаження, висока відповідальність за прийняті рішення, стресовий характер професійної діяльності,

підвищена емоційна насиченість міжособистісних взаємодій, директивний стиль спілкування, суворі ієрархія взаємин між співробітниками, відсутність (втрата) позитивної підтримки з боку колег, почуття несправедливості у працівників (не тільки стосовно себе, але й інших членів колективу), невідповідність між морально-етичними принципами людини і певними вимогами її професійної діяльності, відсутність стимулів для особистісного та професійного зростання, недостатня матеріальна винагорода за роботу, одноманітна та монотонна діяльність [13, 14].

Таким чином, результати теоретичного аналізу показали, що незважаючи на актуальність, багато аспектів проблеми професійної дезадаптації медичних спеціалістів, що працюють з хворими на туберкульоз досі залишаються недослідженими. На сьогодні не визначені її структурні, рівневі та змістовні (типологічні) особливості. Не вивчено її динаміку, а також механізми формування і чинники (психологічні, соціально-демографічні), що сприяють або перешкоджають її встановленню. Разом з тим, ґрунтовне дослідження цієї проблеми дало б змогу значно поглибити теоретичні уявлення щодо сутності феноменів професійної дезадаптації і емоційного вигорання, а також розробити систему спеціальних заходів, спрямованих на профілактику та психологічну корекцію стану дезадаптації та емоційного вигорання у медичних спеціалістів, в тому числі лікарів, що працюють з хворими на туберкульоз.

Literatura

1. Bojko V. V. Sindrom «jemocional'nogo vygoranija» v professional'nom obshhenii / V. V. Bojko. – SPb.: Piter, 1999. – 105 s.
2. Baranova G. V. Struktura lichnostnyh chert u bol'nyh tuberkulezom legkih / G. V. Baranova, N. V. Zolotova, Ju. V. Stolbun [Elektronnyj resurs] // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn. – 2012. – N 3 (14). – URL: <http://medpsy.ru>
3. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. – SPb.: Piter, 2009. – 336 s.
4. Grishina N. V. Pomogajushhie otnoshenija: Professional'nye i jekzistencional'nye problemy / N. V. Grishina // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti. – SPb.: Izd-vo SPb. un-ta, 1997. – S. 143-156.
5. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg [7-e izd]. – SPb.: Piter, 2002. – 496 s
6. Drozdova A.R. Sindrom «emocijnogo vigorjannja» jak odin iz vidiv psihologichnih mehanizmv zahistu osobistosti / A. R. Drozdova // Visnik Harkivskogo nacionalnogo universitetu im. V. N. Karazina. – 2010. – №902. – S. 54-58.
7. Zeer Je. F. Krizisy professionalnogo stanovlenija lichnosti / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk // Psihologicheskij zhurnal. – 1997, № 6. – S.35-44.
8. Emeljanenkova A. V. Osobennosti sindroma «emocionalnogo vygoranija» lichnosti specialistov razlichnyh professij sistemy «chelovek-chelovek» / A. V. Emeljanenkova, N. N. Safukova // Integracija obrazovanija i nauki na osnove nauchno-obrazovatel'nogo centra: Sb. trudov uchastnikov Vserossijskoj nauchno-praktich. konf., 15-16 dek. 2005 g. : v 2 ch., Ch.1. – M. – Cheboksary – Uljanovsk : UIGU, 2005. – S. 106–110.
9. Zolotuhina L. V. Sindrom professionalnogo vygoranija u sotrudnikov psichiatricheskix bolnic i terapevticheskoj sluzhby / L. V. Zolotuhina, I. V. Shadrina // Psihonevrologija v sovremennom mire: materialy. – SPb. : Izd-vo «Chelovek i zdorov'e», 2007. – S. 250–256.
10. Kirillova L. G. Sindrom vygoranija v medicinskoj professionalnoj dejatel'nosti / L. G. Kirillova // Zbirnik naukovih prac' spivrobotnikiv NMAPO im. P. L. Shupika (teksti). – K., 2008. - Vyp. 17, kn. 1. – S. 518–526.
11. Kucherov A. L. Novyj podhod k organizacii bol'nyh tuberkulezom / A. L. Kucherov, E. Ju Il'icheva // Russkij medicinskij zhurn. – 2000. – T. 8, № 12. – S. 20 – 28
12. Ljengle A. Jemocional'noe vygoranie s pozicii jekzistencional'nogo analiza / A. Ljengle // Voprosy psihologii. – 2008. – №2. – S. 3 – 16.
13. Orel V. E. Fenomen «vygoranija» v zarubezhnoj psihologii: jempiricheskie issledovanija / V. E. Orel // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – № 22 (1). – S. 90 – 101.
14. Rol' lichnostnyh faktorov v formirovanii sindroma jemocional'nogo vygoranija / V. L. Malygin, A. B. Iskandirova, E. E. Pahtusova, D. M. Shevchenko // Psihonevrologija v sovremennom mire: materialy. – SPb.: Izd-vo «Chelovek i zdorov'e», 2007. – S. 262 – 268.
15. Suhova E. V. Neobhodimost' psihologicheskogo korrekcii u bol'nyh tuberkuljozom ljogkih / E. V. Suhova // Problemy tuberkuljoza i boleznej ljogkih – 2004. – №10. – S. 34-36.
16. Jur'eva L.N. Professional'noe vygoranie u medicinskih rabotnikov: Formirovanie, profilaktika, korrekcija / K.: Sfera, 2004. – 271 s.
17. Freudenberger H. J. Staff burnout / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues – 1974. - Vol. 30. - P. 159-165.
18. Leiter M.P., Durup M.J. Work, home and in-between: A longitudinal study of spillover // J. of Applied Behavioral Science. 1996. V. 32 (1). P. 29-47.
19. Maslach C. Job Burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // Annual Review of Psychology. - 2001. - Vol.52. - P. 397-422.
20. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention / C. Maslach // Current Directions in Psychological Science. - Vol. 12. - 2003. - P. 189–192.
21. Swanson V., Power K.G., Simpson R.J. Occupational stress and family life: A compararison of mate and femate doctors // J. of Occupational and Organizational Psychology. 1998. V. 71 (3). P. 237-260.

УДК 159.922:37.032

Емпіричне дослідження життєстійкості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України

Каз'яніна Н. А.

Стаття присвячена визначенню особливостей зв'язку життєстійкості з особистісними характеристиками людини. Життєстійкість розглядається як складне структуроване психологічне утворення, система переконань, що розвивається та сприяє розвитку готовності управляти ситуацією підвищеної складності. Подаються результати емпіричного дослідження компонентів життєстійкості та особистісних характеристик військовослужбовців внутрішніх військ. Виявлено, що формуванню життєстійкості військовослужбовців внутрішніх військ сприяють комунікативні, емоційні, інтелектуальні якості особистості й адекватна самооцінка.

Ключові слова: життєстійкість, особистісні характеристики, залученість, контроль, прийняття ризику.

Статья посвящена определению особенностей связи жизнестойкости и личностных характеристик человека. Жизнестойкость рассматривается как сложное структурированное психологическое образование, развивающаяся система убеждений, способствующих развитию готовности управлять ситуацией повышенной сложности. Представлены результаты эмпирического исследования компонентов жизнестойкости и личностных характеристик военнослужащих внутренних войск. Выявлено, что формированию жизнестойкости военнослужащих внутренних войск способствуют коммуникативные, эмоциональные, интеллектуальные качества личности и адекватная самооценка.

Ключевые слова: жизнестойкость, личностные характеристики, вовлеченность, контроль, принятие риска.

The article is devoted to defining features in links between hardiness and personal characteristics of the individual. Hardiness is considered as a complex structured psychological formation, developing a belief system, contributing to the development of readiness to control the situation of increased complexity. The results of empirical studies of components of hardiness and personal characteristics of the internal troops are given. It is established that the formation of hardiness of internal troops contribute to the communicative, emotional, intellectual qualities of personality and adequate self-esteem.

Key words: hardiness, personality characteristics, commitment, control, challenge.

Життєстійкість має особливе відношення до військової діяльності, завдяки її стресовому характеру і вимог до персоналу і розуміється як сукупність особистісних характеристик, які функціонують, стійкість ресурсів під час зустрічі зі стресовими життєвими подіями. Вивченням проблеми життєстійкості займалися як закордонні (S. Maddi, D. Koshaba, S. Kobasa, P. Barton, R. Roland, J. Picano, T. Williams), так і російські психологи (Л. А. Александрова, О. І. Рассказова, Д. О. Леонтьев, М. П. Гур'янова, С. А. Рильська, А. В. Махнач). Однак для вітчизняної психології дана галузь науки є новою та не достатньо розробленою: увага науковців спрямована на цілісне осмислення особистісних характеристик, відповідальних за успішну адаптацію та подолання життєвих труднощів. Поняття «hardiness», введене С. Мадді та характерне для американського менталітету, у вітчизняній психології часто визначається близькими до нього термінами: життєтворчість, життєздатність, стійкість, еластичність, пружність, – що спричиняє термінологічну плутанину.

Життєстійкість являє собою складне структуроване психологічне утворення, яке визначається як система переконань, що розвивається та сприяє розвитку готовності управляти ситуацією підвищеної складності [3]. Вона знижує загрозу й збільшує очікування, що зусилля з боротьби будуть успішними (Tartasky, 1993). Життєстійкість пов'язана з використанням активних, проблемно-орієнтованих стратегій подолання стресових подій (Gentry & Kobasa, 1984; Kobasa, 1982).

С. Кобейса стверджує, що життєстійкість сприяє зміні пізнавального процесу оцінки таким чином, що особистість в змозі по-новому формулювати й переосмислювати негативний досвід (Florian, Mikulincer, & Yaubman, 1995; Funk, 1982; Pollock, 1989; Tartasky, 1993; Williams et al., 1992), відповідно знижується рівень психологічного дистресу [5]. Також з'являється здатність долати труднощі шляхом адаптивного сприйняття стресу (Tartasky, 1993; Williams et al., 1992). Таким чином, особистість з високим рівнем життєстійкості віддає перевагу активній, трансформаційній стратегії, яка когнітивно перетворює потенційно негативні події в можливість зростання (Bigbee, 1985, Florian et al., 1995; Funk, 1992) [1].

Поняття «hardiness», на думку С. Мадді та Д. Кошаба, відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником її психічного здоров'я [6]. Життєстійкість включає в себе три порівняно самостійних компонента: залученість (переконаність у тому, що тільки завдяки своїй активності людина знаходить у світі цікаве), контроль (переконаність у контрольованості світу і своєї здатності досягти результату), прийняття ризику (готовність діяти всупереч невизначеності ситуації і загрозу й отримувати досвід з будь-яких ситуацій) [2].

Аналіз зарубіжних експериментальних досліджень, присвячених вивченню життєстійкості, показує, що більша частина робіт носить односторонній характер, оскільки в них основна увага приділяється вивченню життєстійкості як загальної міри психічного здоров'я людини (Sharpley, Dua, Jagdish K., Reynolds, Roisin, Acosta, Alisia, 1999; Lee, Helen, 1991; Florian, Victor; Mikulincer, Mario; Taubman, Orit, 1995). Що стосується питання про те, якими якостями володіє життєстійка людина, то однозначної відповіді на нього поки немає.

Перші кроки у цьому напрямку вже зроблені російськими психологами. Так, наприклад, у дослідженні М. В. Логінової було виявлено, що існує взаємозв'язок між компонентами життєстійкості і особистісними ресурсами (темперамент, локалізація контролю, копінг-поведінка) [3].

Смислові складові поняття життєстійкості були виявлені Т. В. Наливайко: сильний характер, цілеспрямованість та оптимізм. Життєстійкість виявляє зв'язок зі смисложиттєвими орієнтаціями й стильовою саморегуляції особистості, та в своїх проявах спирається на самовідношення особистості [4].

Необхідно розширити розуміння феномену життєстійкості, в тому числі за рахунок визначення зв'язку життєстійкості з особистісними характеристиками, що й стало метою даної статті.

Для досягнення поставленої мети в даному дослідженні використовувалися наступні методи: тест життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. О. Леонтєва, О. І. Рассказової), методика багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла, статистичні методи обробки даних (t-критерій Стьюдента, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

У дослідженні брали участь 174 респондентів, що сформували дві експериментальні групи, відповідно до соціально-професійного статусу: 95 офіцерів та 79 військовослужбовців військової служби за контрактом частин спеціального призначення й підрозділів конвоювання та екстрадиції.

Дослідження загального рівня життєстійкості та її складових показало, що військовослужбовці мають високу життєстійкість, однак офіцери ($99,78 \pm 16,06$) все ж мають вищий рівень сформованості життєстійкості ($t = 3,2$, $p \leq 0,01$) у порівнянні з військовослужбовцями за контрактом ($91,78 \pm 16,24$), тобто вони є більш активними та впевненими у своїх силах, нечасто переживають стрес й здатні з ним справлятися, продовжуючи ефективно працювати і не втрачаючи душевної рівноваги.

Між групами були виявлені відмінності у сформованості компонентів залученості ($t = 4,0$, $p \leq 0,01$) та контролю ($t = 2,4$, $p \leq 0,05$). Офіцери здатні отримувати задоволення від усього що роблять знаходячи те, що їм цікаво, навіть у рутинній роботі ($44,18 \pm 7,28$). Військовослужбовці військової служби за контрактом ($39,37 \pm 8,51$) також є активними та діяльними, однак перед обличчям стресу можуть втратити самовладання та стати пасивними.

Військовослужбовці обох груп мають розвинений компонент контролю, отже в ситуації стресу продовжують боротьбу, шукаючи нові шляхи вирішення проблем. Вони схильні розглядати життя як спосіб набуття нового досвіду та готові діяти за відсутності надійних гарантій успіху.

Отже, офіцери та військовослужбовці військової служби за контрактом мають високий рівень життєстійкості, що дозволяє їм зберігати власне здоров'я й оптимальний рівень працездатності й активності в стресових ситуаціях, адже сформованість всіх трьох компонентів життєстійкості перешкоджає розвитку внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресу. Військовослужбовці отримують задоволення від власної діяльності та впевнені в тому, що все що з ними відбувається, сприяє їх розвитку за рахунок знань, отриманих з набутого досвіду.

Дослідження особистісних характеристик військовослужбовців внутрішніх військ показало, що вони є розсудливими, обережними та розважливими, водночас у міжособистісних відносинах з колегами можуть проявляти емоційну яскравість, захопленість та експресивність, що не знижує ефективності виконання поставлених службово-бойових завдань. Військовослужбовці мають низьку мотивацію та схильні проявляти опір змінам, орієнтуючись на конкретну практичну діяльність, прагнучи працювати й приймати рішення разом з колегами. Між групами досліджуваних було виявлено відмінності за такими показниками: фактор Md ($t = 3,6$, $p \leq 0,01$), фактор А «замкнутість – товариськість» ($t = 2,7$, $p \leq 0,01$), фактор С «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($t = 3,7$, $p \leq 0,01$), Фактор L «довірливість – підозрливість» ($t = 3,1$, $p \leq 0,01$), фактор Q4 «розслабленість – напруженість» ($t = 2,2$, $p \leq 0,05$).

Отже, офіцери внутрішніх військ характеризуються більшою товариськістю та готовністю до співпраці, уважні до колег та не мають труднощів у встановленні міжособистісних контактів, також вони є схильними до переоцінки своїх схильностей, впевнені та задоволені результатами власної діяльності. Варто зазначити, що найбільші розбіжності між групами стосуються емоційної сфери особистості: військовослужбовці за контрактом характеризуються більшою терпимістю, поступливістю та слухняністю, що цілком зрозуміло зважаючи на їх соціально-професійний статус, а офіцери є більш витриманими та емоційно зрілими, орієнтованими на реальність.

Використання методу рангової кореляції Спірмена дозволило виявити кореляційні зв'язки життєстійкості з особистісними характеристиками військовослужбовців (табл. 1). Виявилось, що високий рівень життєстійкості офіцерів внутрішніх військ забезпечують: фактор Md ($r_s = 0,26$, $p \leq 0,05$), фактор А «замкнутість – товариськість» ($r_s = 0,36$, $p \leq 0,01$), фактор Н «боязкість – сміливість» ($r_s = 0,40$, $p \leq 0,01$), фактор G «низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки» ($r_s = 0,28$, $p \leq 0,01$), фактор Q₁ «консерватизм – радикалізм» ($r_s = 0,23$, $p \leq 0,05$) та фактор С «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($r_s = 0,40$, $p \leq 0,01$). Зворотні кореляційні зв'язки були виявлені між життєстійкістю та фактором О «спокій – тривожність» ($r_s = -0,38$, $p \leq 0,01$), а також фактором М

«практичність – мрійливість» ($r_s = -0,26, p \leq 0,05$). Окрім зазначених зв'язків, в групі офіцерів було виявлено, що фактор Е «стриманість – експресивність» ($r_s = 0,25, p \leq 0,05$) сприяє розвитку компоненту «контроль», а компонент «прийняття ризику» має зворотній кореляційний зв'язок з фактором Q₄ «розслабленість – напруженість» ($r_s = -0,22, p \leq 0,05$).

Таблиця 1

Матриця інтеркореляцій

Фактори за Кеттеллом	Залученість		Контроль		Прийняття		Життєстійкість	
	офіцери	в/сл. за контр.	офіцери	в/сл. за контр.	офіцери	в/сл. за контр.	офіцери	в/сл. за контр.
Фактор Md	0,26*	-0,02	0,23*	-0,02	0,17	0,04	0,26*	-0,01
Фактор А	0,27**	0,18	0,36**	0,28*	0,33**	0,21	0,36**	0,26*
Фактор В	0,11	0,11	-0,06	0,05	-0,02	-0,04	0,02	0,07
Фактор С	0,38**	0,24*	0,38**	0,06	0,25*	0,15	0,40**	0,19
Фактор Е	0,10	-0,14	0,25*	0,02	0,01	-0,17	0,15	-0,11
Фактор F	0,20	-0,12	0,16	0,08	-0,01	0,00	0,15	-0,03
Фактор G	0,29**	0,09	0,31**	0,14	0,07	-0,01	0,28**	0,10
Фактор Н	0,39**	-0,01	0,42**	0,02	0,19	0,27*	0,40**	0,08
Фактор І	-0,11	-0,02	-0,10	-0,18	0,08	0,06	-0,07	-0,07
Фактор L	0,05	0,03	0,05	0,11	-0,18	-0,01	-0,01	0,06
Фактор М	-0,25*	-0,34**	-0,26*	-0,37**	-0,15	-0,28*	-0,26*	-0,40**
Фактор N	-0,07	0,07	-0,04	0,17	0,02	0,19	-0,04	0,16
Фактор О	-0,37**	-0,07	-0,36**	-0,10	-0,24*	-0,33**	-0,38**	-0,17
Фактор Q1	0,17	0,05	0,28**	0,15	0,15	-0,06	0,23*	0,08
Фактор Q2	-0,12	-0,20	-0,16	-0,17	-0,05	-0,21	-0,13	-0,23*
Фактор Q3	0,08	0,00	0,10	0,06	-0,05	-0,13	0,06	-0,01
Фактор Q4	-0,07	-0,19	-0,20	-0,22	-0,22*	-0,11	-0,17	-0,22

Примітка: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Отже, високий рівень розвитку життєстійкості офіцерів пов'язаний зі сформованістю таких особистісних характеристик: адекватна самооцінка, відкритість, товарищескість, активність в усуненні конфліктів, готовність до ризику, відповідальність, врівноваженість, наполегливість, орієнтація на конкретну практичну діяльність, емоційна стійкість, працездатність.

Життєстійкість військовослужбовців військової служби за контрактом має прямий зв'язок з фактором А «замкнутість – товарищескість» ($r_s = 0,26, p \leq 0,05$) та зворотні кореляційні зв'язки з фактором Q₂ «конформізм – нонконформізм» ($r_s = -0,23, p \leq 0,05$) й фактором М «практичність – мрійливість» ($r_s = -0,40, p \leq 0,01$). Також, окрім зазначених зв'язків, було виявлено, що компонент життєстійкості «залученість» набуває свого розвитку завдяки фактору С «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($r_s = 0,24, p \leq 0,05$), а компонент «прийняття ризику» має прямий кореляційний зв'язок з фактором Н «боязкість – сміливість» ($r_s = 0,27, p \leq 0,05$) та зворотній кореляційний зв'язок з фактором О «спокій – тривожність» ($r_s = -0,33, p \leq 0,01$).

Отже, розвиткові життєстійкості військовослужбовців військової служби за контрактом сприяли такі особистісні характеристики: готовність до співпраці, відкритість, невимушеність, витриманість, працездатність, заповзятість, сміливість.

Таким чином, на підставі проведеного аналізу можна зробити наступні висновки:

1. Життєстійкість військовослужбовців можна розглядати як сукупність особистісних характеристик, які функціонують як стійкість ресурсів під час зустрічі зі стресовими життєвими подіями. Виявленні відмінності щодо особливостей зв'язку компонентів життєстійкості та особистісних характеристик у групах офіцерів та військовослужбовців військової служби за контрактом.

2. Формуванню життєстійкості офіцерів внутрішніх військ сприяють: комунікативні (товарищескість, схильність до прояву лідерських якостей, готовність до ризику і співробітництва з незнайомими людьми в незнайомих обставинах), емоційні (емоційна стійкість, витриманість, висока толерантність до фрустрації, емоційна зрілість), інтелектуальні (аналітичне мислення, сприятливість до змін, нових ідей) якості особистості та самосвідомість (адекватна самооцінка).

3. Формування життєстійкості військовослужбовців військової служби за контрактом обумовлено розвитком комунікативних (готовність до співробітництва з незнайомими людьми та в незнайомих обставинах, активність, схильність до прояву лідерських якостей, товарищескість, відкритість, увага до людей) та емоційних (витриманість, емоційна зрілість, стійкість інтересів) якостей.

4. Зниженню рівня життєстійкості особистості військовослужбовця внутрішніх військ сприяють: висока швидкість вирішення практичних завдань, орієнтація на зовнішню реальність, безтурботність, самовпевненість, життєрадісність, холоднокровність та спокій. Залежність від думок та вимог групи, низька самостійність, орієнтація на соціальне схвалення та прагнення працювати й приймати рішення разом з колегами, притаманні військовослужбовцям військової служби за контрактом, також негативно

позначаються на процесах становлення життєстійкості їх особистості.

Перспективами подальших досліджень є виявлення факторів та механізмів, що сприяють підвищенню життєстійкості військовослужбовців внутрішніх військ.

Literatura

1. Kazyanina N.A. Posttravmatyчне zrostannja ta stijkist' do umov nesennja sluzhby vjjs'kovosluzhbovcjamy jak pozytyvna strategija ovolodinnja zi stresovoju sytuacijojeju. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Psychologichni tehnologii' v dijaj'nosti pravoohoronnyh organiv", Donetsk, 24 may 2013, pp. 121 – 124.
2. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti. Moscow, Smysl, 2006, 63 p.
3. Loginova M.V. Psikhologicheskoe sodержanie zhiznestoikosti lichnosti studentov, Extended abstract of candidate's thesis in Psychology, 19.00.01. Moscow, 2010, p. 24.
4. Nalivaiko T.V. Issledovanie zhiznestoikosti i ee svyazei so svoistvami lichnosti, Extended abstract of candidate's thesis in Psychology, 19.00.05. Moscow, 2006, p. 27.
5. Kobasa S.C., Maddi S.R. & Kahn S. (1982) Hardiness and health: a prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 42 (1), 168 – 177.
6. Maddi S.R. & Khoshaba D.M. (1994) Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assesment, 63, 265 – 274.

УДК 159.923-057.17

Основи психологічного аналізу діяльності керівника

Кострикін О. В.

В статті розглянуто психологічні основи діяльності керівника підприємств та проаналізовано основні моделі особи керівника організації, а також ситуативно-комплексного, функціонального та іміджевого підходів щодо побудови концепцій особистості керівника, виявлено чинники та рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях, окреслено комплекс індивідуально-психічних якостей керівника підприємства як суб'єкта управлінської діяльності. Особлива увага поділяється аналізу професійно обумовлених підструктур особистості: професійна спрямованість, мотивація; професійна компетентність; професійно важливі індивідуальні якості особистості.

Ключові слова: управлінська діяльність, керівник, професійна спрямованість, мотивація, професійна компетентність, професійні якості особистості.

В статье рассмотрены психологические основы деятельности руководителя предприятия, осуществлен анализ основных моделей личности руководителя организаций и предприятий, а также ситуативно-комплексного, функционального и имиджевого подходов относительно построения концепции личности руководителя, выявлено основные движущие силы и факторы, воздействующие на развитие и формирование личности руководителя, которые проявляются в различных жизненных и управленческих ситуациях, обозначен комплекс индивидуально-психологических качеств руководителя предприятия как субъекта управленческой деятельности. Особое внимание уделяется анализу профессионально обусловленных подструктур личности руководителя, а именно: профессиональной направленности, мотивации, профессиональной компетенции, индивидуальных качеств личности.

Ключевые слова: управленческая деятельность, руководитель, профессиональная направленность, мотивация, профессиональная компетенция, профессионально важные индивидуальные качества личности.

The article describes the psychological bases of activity of the director, analyzes the key person of the head models of organizations and enterprises, as well as situational and complex, functional and image approaches regarding construction of the concept of personality leader, identified key drivers and factors affecting the development and formation of the personality of the head, which manifest themselves in various life situations and management, complex designated individual psychological qualities of the director as the subject of management. Particular attention is paid to the analysis of substructures professionally caused the manager's personality, namely, professional orientation, motivation, professional competence, individual personality traits.

Key words: management activities, manager, professional orientation, motivation, professional competence, professionally important individual personality traits.

Постановка проблеми Професійна діяльність керівника сучасного підприємства вимагає спеціального аналізу її структури і функцій, визначення характеру службових задач, організації адекватної системи підготовки та самопідготовки, розвитку професійно важливих якостей в процесі професійної соціалізації.

Особистість керівника має винятково велике значення для управлінської діяльності, адже саме його індивідуально-психологічні властивості визначатимуть, як будуть вирішені ті задачі, що постають перед ним, чи виявить він себе відповідальним, ініціативним, самостійним працівником, чи зможе вийти із складних та незвичних ситуацій, чи всіх зусиль докладатиме для успіху, чи зуміє зацікавити та організувати інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Для осмислення окреслених питань велике значення мають відомі теоретико-прикладні праці, в яких були проаналізовані психологічні аспекти змісту управління (А.Л. Журавльов, Л.М. Карамушка, С.П. Бочарова, В.П. Казьміренко, М.Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт та інші), місце та роль керівника в управлінському процесі (В.М. Шепель, В.І. Маслов, В.С. Пікельна, С.Г. Молл, С.Г. Москвичов та інші), зміст методів та форм підготовки кадрів у різних соціальних сферах (В.А. Семиченко, Н.Л. Коломінський, С.Д. Максименко, І.В. Сингаївська, В.М. Шепель, В. Зігерт, Л. Ланг та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Управлінська діяльність завжди передбачає самодіяльність і творчість суб'єктів та об'єктів управління. Саме тому управлінські дії спрямовані на врахування всієї багатоманітності закономірностей і зв'язків, які виникають між учасниками управлінського процесу. Вони потребують розумного використання людських ресурсів в управлінні: врахування індивідуальних, соціально-психологічних, психофізіологічних, мотиваційних особливостей особистості, що сприятиме отриманню значного соціального, економічного та морального ефекту в організації. Недбале ставлення до психологічних ресурсів може спричинити ескалацію (загострення) суперечностей, непорозуміння, конфліктів, плінність кадрів тощо.

Проблема людського чинника в управлінні пов'язана зі спонуками людини до певних цілей та їх досягнення.

Управлінська діяльність постає як умова доцільної взаємодії людини з предметним світом. А управління як системне утворення поєднує в собі такі структурні компоненти: мету, управлінську діяльність, управлінський процес, учасників управлінського процесу, взаємини, засоби й умови досягнення мети, соціокультурне та етнопсихологічне середовище, результат.

Ефективність управлінської діяльності залежить від безпосередньо від особистості керівника комплексу індивідуально-психічних якостей керівника підприємства як суб'єкта управлінської діяльності.

Управлінська діяльність як складна система потребує відповідного та детального опрацювання, що, в свою чергу, впливатиме на підвищення її ефективності і якості.

Наявність недоліки в управлінській діяльності пов'язані саме з недостатньою професійною компетентністю персоналу, і, насамперед - працівників вищих керуючих структур і керівників. Звідси виникає необхідність науково-теоретичного і практичного аналізу проблеми професійного становлення особистості керівників.

Метою статті є визначення структури керівної діяльності управлінця та виявлення комплексу індивідуально-психічних якостей керівника підприємства як суб'єкта управлінської діяльності, які формуються в процесі професійної соціалізації і можуть бути включені в психограму керівника.

Виклад основного матеріалу Складність і особлива відповідальність сучасного керівника в галузі організації підприємства у даний час ще обумовлена тим, що ця система, як і все українське суспільство, переживає період економічних і соціальних перетворень. Значна частина працівників підприємств не задоволена своїм соціальним статусом і низьким рівнем матеріального забезпечення. Спостерігаються явища професійної деформації керівників різних організацій.

Суб'єктом управлінської діяльності є керівник, ефективність функціонування якого залежить, насамперед, від раціональної організації процесів керування на всіх її ієрархічних рівнях.

Діяльність керівника характеризується надзвичайною складністю і динамічністю, тому що протікає у складних соціальних умовах, що постійно змінюються, і вимагає нестандартних, творчих методів роботи.

Ця діяльність є також багатофункціональною, тому що керівник кожного підприємства, фірми, підрозділу чи відділу вирішує цілий комплекс службових задач: правових, управлінських, дисциплінарних, технічних, виховних, економічних, гуманітарних, потребуючих від нього ґрунтовної професійної підготовки у відповідних областях теорії і практики, а також умінь і навичок погоджених дій з керівниками рівних, вищестоящих і нижчестоящих посадових рівнів і контролюючих органів.

Керівник у системі організацій, підприємств - це особа, що наділена правом управління, прийняття рішень і виступаючим єдиначальником у межах даних йому вищими інстанціями повноважень. Чим вище статус керівника в службовій ієрархії системи, тим ширше, різноманітніше і складніше коло розв'язуваних їм управлінських задач.

Численні дослідження особистості керівника здійснені в соціально-психологічному підході. Тут розроблені і емпірично доведені різні моделі особи керівника організації (А.Л. Журавльов, Д.П. Кайдалов, О.Г. Ковальов, Б.Б. Коссов, І.С. Мангутов, Б.Д. Паригін, Е.І. Суїменко, Л.І. Уманський, А.В.Філіппов і ін.), вивчено вплив особистості керівника на ефективність управлінської діяльності (Л.Д. Кудряшова, В.С. Лазарев і ін.), організаторський потенціал і спрямованість керівника (Ю.Н. Ємельянов, Т.А. Загрузіна, З.К. Шаукенова і ін.), прогнозування професійного розвитку (С.Д. Некрасов, Л.А. Ясюкова і ін.), управлінську взаємодію і дію (Л.Н. Аксеновська, О.Г. Шестаков і ін.), соціально-перцептивні процеси в управлінні (Н.В. Волкова, Р.Б. Гительмахер, В.А. Полухін, О.П. Шевельова); рольові конфлікти (С.І. Єріна) і соціально-психологічне орієнтування (Т.Ю. Базаров).

Розвиток соціально-психологічного підходу до моделювання особистості керівників сприяв виникненню ситуативно-комплексного (А.В. Філіппов, Р.Л. Крічевській, А.В. Маліновській, А.В. Маржіне, М.М. Рижак, С.С. Фролов, Є.П. Утлік), функціонального (А.Л. Журавльов, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, Н.В. Шорохова) та іміджевого (А.А. Романов, І.А. Федоров, В.М. Шепель) підходів, які мали значний внесок в побудову концепцій особистості керівника.

Ситуативно-комплексний підхід розглядає рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях. Для вивчення механізмів розвитку А.В. Філіппов виділяє комплексне (оцінка діяльності у всьому об'ємі її функцій) і локальне (оцінка однієї функції) прогнозування і експресивне оцінювання [3].

Аналіз впливу окремих чинників і умов на розвиток особистості керівника в управлінській діяльності припускає наявність груп чинників.

До першої групи відносять ситуативні і інституціональні, які включають виробничі, організаційні і соціальні умови.

Другу групу складають індивідуальні чинники розвитку особистості керівника, до яких відносяться особові передумови і демографічні змінні.

Для іміджевого підходу характерне вивчення індивідуально-особистісних якостей і створення технологій формування іміджу керівника, відповідного свідомим і несвідомим потребам тієї або іншої соціальної групи.

Автори виділяють основні індивідуально-особистісні якості, які повинен демонструвати для свого успіху керівник: сила, щедрість, справедливість, владність, доброта. Основний недолік даного підходу полягає у тому, що створюючи образ ідеального керівника автори надають увагу тільки зовнішнім характеристикам.

Інтеграційний підхід передбачає виявлення глибинних психологічних механізмів, інтегруючих особу і діяльність керівників. При цьому особливості управлінської діяльності конкретного керівника визначаються інтегрально-функціональними якостями (Р.Х. Шакуров), загальною інтегральною здібністю до керівництва (Л.Д. Кудряшова), Я-концепцією (О.В. Єгорова, А.А. Чечулін), особливостями професійної самосвідомості (С.В. Кошельова).

Р.Х. Шакуров пропонує класифікувати якості керівників залежно від двох аспектів: дискретно-функціонального (визначення якостей керівника, необхідних для виконання окремих задач); інтегрально-функціонального (визначення і оцінка здатності керівника до виконання управлінських функцій в цілому) [2].

Встановлено, що основними структурно-змістовними компонентами професійної самосвідомості керівника є: психологічний профіль, що складається з комплексних психологічних якостей особистості, які характеризують інтелектуальні, соціально-комунікативні, регуляторні і мотиваційно-орієнтаційні можливості керівника; інтеріоризована структура професійно-посадової діяльності, яка об'єднує в собі змістові характеристики, що описують уявлення керівника про свою відповідальність, впливовість, професіоналізм і технологічність своєї праці; модель організаційно-діяльничої спрямованості.

Отже, структурно-змістовні особливості професійної самосвідомості обумовлюють стійкі моделі професійної поведінки керівників і досягнення ними певного рівня успішності діяльності.

До інтеграційного підходу відноситься концепція «сили особистості». Сила розглядається як системоутворюючий чинник, що включає в себе відчуття відповідальності, внутрішньої узгодженості, упевненість у власних силах, прагнення до керівництва і лідерства, уміння переконувати і суспільну активність.

Високий рівень узгодженості припускає: розуміння власного внутрішнього світу, самокерованість ним і свідомість управлінської діяльності.

Наслідком цього рівня узгодженості є переконаність керівника в своїй здатності досягти поставлених цілей – «Я-ефективність». Виявлений вплив «Я-ефективності» на продуктивність і психологічні особливості управлінської діяльності. Сила особистості керівника, що базується на відчутті внутрішньої узгодженості, визначає когнітивні, мотиваційні і афективні процеси (К. Хікман).

Акмеологічний підхід націлений на розробку професіограм різних типів керівників, структур професіонала-керівника, моделі формування професійної самосвідомості особи керівника.

Найбільш розробленою є модель професіонала С.О. Климова, яка включає наступні компоненти: властивості людини як цілого; праксис професіонала (специфічні риси, моторика, уміння, навички, дії); гнозис професіонала (специфічні риси, прийом інформації, її переробка і ухвалення рішень, гностичні уміння, навички і дії); інформованість, знання, досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтування у області науки і теоретичного знання, професійні знання про наочну область); психодинаміка (інтенсивність переживань, швидкість їх зміни, навантаження і труднощі в даній професійній області); осмислення питань своєї віково-статевої приналежності у зв'язку з вимогами професії [8].

На думку деяких дослідників, структура особи професіонала включає: мотивацію; властивості особи (здібності, характер, психічні процеси і стани) і інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальний стиль, творчий потенціал).

Так, Д. Котгер в професійній самосвідомості як інтеграційній характеристиці особистості виділяє: усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимсь професіоналом середньої кваліфікації; врахування очікувань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінка особу своїх окремих сторін за когнітивними, емоційними і поведінковими підставами; позитивне оцінювання самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей [1].

Здійснений аналіз підходів до розробки концепцій особистості керівника показує наступне: аналізовані підходи засновані на авторському уявленні про структуру особистості, механізми її зміни і психологічні вимоги до керівника; у авторів немає єдності у визначенні компонентів багаторівневої структури особистості керівника; істотний вплив на методологію розробки структури особи керівника зробили класичні моделі особи, побудовані Б.Г. Ананьєвим, О.Г. Ковальовим, В.С. Мерліним, В.Н. Мясичевим, К.К. Платоновим, Н.І. Рейнвальд, С.Л. Рубінштейном і Л.І. Уманським; сучасний етап вивчення особи керівника характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізним дослідженням приходять узагальнюючі концепції особистості з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи структури його особистості; намітилася тенденція до пошуку ядра структури особистості керівника [5].

Аналіз досліджень з проблем визначення професійно-важливих якостей управлінця показав, що здебільшого психологи знаходяться на позиціях колекційного, конкурентного і соціально-психологічного підходів, виділяють такі компоненти процесу керівництва, як:

- діагностичний, який передбачає вивчення та аналіз рівня розвитку психологічних і соціально-психологічних якостей особистості керівника та колективу підрозділу;
- прогностичний, який пов'язаний із прогнозуванням перспективи розвитку особистості керівника та підпорядкованого йому підрозділу;
- проєктувальний, який забезпечує перехід від загального прогнозу до конкретних напрямків і форм практичної діяльності керівника;
- організаторський, який означає здатність керівника доводити до виконавців суть завдань,

враховувати психологічні особливості виконавців під час розподілу обов'язків і доручень, визначати основні шляхи досягнення професійної мети та критерії оцінки діяльності;

- комунікативний, який виявляється у встановленні позитивних, конструктивних взаємин керівника з підлеглими та іншими категоріями осіб, а також у здійсненні ділового спілкування, що сприяє позитивному ставленню підлеглих до мети та змісту роботи;

- мотиваційний, який полягає у формуванні позитивного ставлення керівника до мети та змісту діяльності, обраних способів дії з врахуванням ієрархії мотивів та індивідуальних особливостей працівників, характерних рис груп і колективів, причетних до виконання професійних завдань;

- емоційно-вольовий, який передбачає формування та підтримання керівником у підлеглих такого емоційного стану, який сприяє оптимістичному настрою, впевненості в успішному досягненні професійної мети, допомагає у подоланні труднощів;

- порівняльно-оцінювальний, який включає в себе аналіз та оцінку керівником роботи підлеглих відповідно до поставленої мети та порівняння результатів діяльності між собою;

- гностичний, який полягає у компетентності керівника та його діяльності, яка спрямована на підвищення професійних знань та навичок.

На підставі цього деякі автори визначають різноманітні особистісні якості і риси управлінця, кількість яких іноді буває значною.

Робота керівників підприємства, пов'язана з постановкою специфічних соціально-важливих цілей, розробкою і застосуванням особливих методів і засобів рішення службових задач, повинна характеризуватися як особливий вид професійної діяльності і може бути розглянута в категоріальній структурі понять психології професій [7, 9].

У структуру спрямованості включаються представлення цілей, мотиви, ціннісні орієнтації, установки особистості. На різних стадіях становлення професіонала ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений змістом ведучої діяльності і рівнем професійного і морального розвитку особистості як суб'єкта праці.

Компетентність - поінформованість, ерудованість особистості в конкретній області трудової діяльності.

Поняття професійної компетентності позначає сукупність професійних знань, умінь і способів ефективного виконання професійної діяльності.

Професійна компетентність людини реалізується завдяки наявності визначених індивідуально-психологічних якостей, що позначаються як професійно важливі для виконання визначених видів професійної діяльності, які необхідно діагностувати в процесі профвідбору, а потім розвивати і закріплювати в процесі професійного навчання і практичного рішення професійних задач.

Фахівці в області психології професій виділяють три основних професійно обумовлених підструктури особистості: професійну спрямованість, мотивацію; професійну компетентність; професійно важливі індивідуальні якості особистості.

У процесі професіоналізації утворюються інтегративні ансамблі (симптомо-комплекси) якостей особистості. Ці ансамблі динамічні, але для кожного виду професій існують відносно стійкі ансамблі професійно важливих якостей, що визначаються як ключові кваліфікації [4,6,7].

У залежності від переважних професійно важливих компонентів ключових кваліфікацій вони можуть бути віднесені до чотирьох професійно обумовлених підструктур особистості (табл. 1).

Таблиця 1

Професійно обумовлена структура особистості фахівця

№ пп	Підструктура	Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти підструктур	Професійно обумовлені ансамблі компонентів підструктур (ключові кваліфікації)
1.	Професійна спрямованість	Схильності, інтереси, відносини, чекання, установки, мотиви	Соціально-професійні здібності: готовність до кооперації, спрямованість на досягнення, успіх і професійний ріст, корпоративність, надійність тощо
2.	Професійна компетентність	Професійні знання, уміння і навички, кваліфікація	Соціально-правова та економічна компетентність, спеціальна компетентність, персональна компетентність (знання й уміння, що виходять за рамки однієї професії) тощо
3.	Професійно важливі психологічні якості	Уважність, спостережливість, креативність, рішучість, контактність, самоконтроль, самостійність і ін.	Професійна самостійність, соціально-професійний інтелект, здатність до планування технологічних процесів, діагностичні здібності, професійна мобільність, самоконтроль і ін.
4.	Професійно значимі психофізіологічні якості	Енергетизм, нейротизм, екстравертованість, зорово-рухова координація, реактивність і ін.	Узагальнені професійні здібності: координація дій, швидкість реакції, витривалість, стресостійкість і ін.

Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця, що виявляє свої компетенції в конкретній діяльності, у здатності творчо підходити до рішення професійних задач.

Складність добору і виховання кадрів у сучасних умовах жадає від керівника не тільки професійної підготовки, але також ґрунтовної гуманітарної підготовки, розвитку високої психологічної культури.

Професіоналізм керівника характеризується певним рівнем психологічної готовності до управлінської діяльності. З одного боку, він є інтегральною якістю, властивістю особистості, що формується у діяльності й спілкуванні, з іншого – процесом і результатом діяльності та спілкування. Основи професіоналізму передбачають наявність у керівника здатності до самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю.

Структурно професіоналізм управлінської діяльності керівника утворюють такі компоненти [7]:

- професіоналізм діяльності керівника (готовність здійснювати управлінську діяльність, технології стимулювання досягнення вершин професійної управлінської діяльності, чинники зовнішнього середовища);

- професіоналізм спілкування та своєрідність стосунків між керівниками й співробітниками;

- професіоналізм особистості (знання, вміння і навички, спеціальні здібності, що підвищують ступінь готовності до управлінської діяльності, самовиховання, самоосвіта й освіта як умови досягнення вершин професіоналізму);

- сукупні показники активності співробітників, що характеризують їх психологічну й професійну зрілість (ступінь сформованості професійних знань, умінь та навичок, ціннісне ставлення до виконання завдань, спрямованих на досягнення загальної мети організації тощо).

Висновок Таким чином, сучасне управління послідовно психологізується, що дає змогу формування ефективної структури керівної діяльності управлінця та розробки комплексу індивідуально-психічних якостей керівника підприємства як суб'єкта управлінської діяльності, які формуються в процесі професійної соціалізації.

Перспективним напрямком подальшої роботи вважаємо пошук шляхів активізації людського чинника в організації, врахування психологічних і соціально-психологічних особливостей персоналу є однією з важливих умов підвищення ефективності управлінської діяльності.

Literatura:

1. Bandurka A. M. *Psykhologhiya upravleniyya* / Bandurka A. M., Bocharova S. P., Zemlyanskaya E. V. – Khar'kov : Fortuna-Press, 1998. – 464 s.
2. Bleyk R. R. *Nauchnye metody upravleniyya* / R. R. Bleyk, D. S. Mouton : [per. s anhl.] – K. : Naukova dumka, 1990. – 274 s.
3. Vynohrads'kyu M. D. *Upravlinnya personalom. : navch. posibnyk* / Vynohrads'kyu M. D. , Vynohrads'ka A. M., Shkanova A. M. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 502 s
4. Herchaniv's'ka P. E. *Kul'tura upravlinnya : navch. posibnyk* / Herchaniv's'ka P. E. – K. : IVTs Vydavnytstvo "Politekhnik", 2005. – 152 s.
5. Derlou Des *Klyuchovi upravlins'ki rishennya. Tekhnolohiya pryynyattya rishen'* / Derlou Des : [per. z anhl.] – K. : Naukova dumka, 2001. – 242 s.
6. Ipatov E.F. *Psykhologhiya upravlinnya v biznesi : navch. posibnyk* / Ipatov E. F., Levkiv's'kyu K. M., Pavlov's'kyu V. V. – [2-e vyd., dop., perer.] – Kharkiv – Kyiv : NMTsVO, 2003. – 320 s.
7. Orban-Lembryk L. E. *Psykhologhiya upravlinnya : navch. posibnyk* / Orban-Lembryk L. E. – K. : Akademydav, 2003. – 568 s.
8. *Psykhologhiya profesiynoyi diyal'nosti i spilkuvannya* // za red. L. E. Orban, D. M. Hrydzhuka. – K. : Presa Ukrayiny, 1997. – 192 s.
9. Tsander E. *Menedzhment malykh i serednykh pidpryyemstv* / Tsander E. : [per. z nim.]. – K. : Osnovy, 1997. – 317 s.

УДК 159.947:[159.9:34.01]

Динаміка професійної мотивації курсантів в процесі їх навчання у вищих навчальних закладах МВС України

Ластовець І.В.

У статті наведено результати дослідження професійної мотивації курсантів в процесі їх навчання у вищих навчальних закладах МВС України. Проведено психологічний аналіз динаміки професійно-навчальної мотивації курсантів від першого курсу до четвертого, виділено домінуючі види їх професійної мотивації, визначено її структуру, надано психологічну інтерпретацію отриманих результатів. Досліджено особливості взаємозв'язку між професійною мотивацією курсантів та задоволеністю їх професійним вибором та життям в цілому.

Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, гармонійна особистість, задоволеність життям, курсант, вищий навчальний заклад, Міністерство внутрішніх справ.

В статье приведены результаты исследования профессиональной мотивации курсантов в процессе их обучения в высших учебных заведениях МВД Украины. Проведен психологический анализ динамики профессионально-учебной мотивации курсантов от первого курса к четвертому, выделены доминирующие виды их профессиональной мотивации, определена ее структура, представлена психологическая интерпретация полученных результатов. Исследованы особенности взаимосвязи между профессиональной мотивацией курсантов и удовлетворенностью их профессиональным выбором и жизнью в целом.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, гармоничная личность, удовлетворенность жизнью, курсант, высшее учебное заведение, Министерство внутренних дел.

To the article the results of research of professional motivation of students are driven in the process of their educating in higher educational establishments of МВД of Ukraine. The psychological analysis of dynamics of professionally-educational motivation of students is conducted from the first course to fourth one, the dominant types of their professional motivation are distinguished, her structure is certain, psychological interpretation of the got results is presented. The features of intercommunication are investigational between professional motivation of students and satisfaction by their professional choice and life on the whole.

Keywords: motivation, professional motivation, harmonious personality, satisfaction by life, student, higher educational establishment, Ministry of Internal Affairs.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні процеси, що відбуваються в країні, якісно змінюють систему відомчої освіти, ставлять нові завдання у підготовці кваліфікованих кадрів для органів і підрозділів МВС України, збуджують до пошуку принципово нових напрямів оптимізації навчання і виховання міліцейських кадрів, цілеспрямованої професійної підготовки на новому, більш високому рівні.

Одним із завдань професійної підготовки є формування професійної мотивації майбутніх працівників ОВС. У комплексі проблем особистості проблема мотивації, рушійних сил поведінки залишається на сьогодні однією з найважливіших. До цієї проблеми звертається все більше число наук, так чи інакше пов'язаних з людиною. Професійна мотивація розуміється як дія конкретних мотивів, що обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з нею, вибір місця роботи, бажання звільнитися і т.д.[5]. Професійна мотивація відбиває ставлення людини до професії, потяг до професійного самовизначення та удосконалення, можливість її професійного зростання. Саме цьому аналіз динаміки та розвитку професійної мотивації курсантів в процесі їх навчання у відомчих навчальних закладах МВС України є актуальною проблемою юридичної психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема мотивації та мотиваційної сфери особистості є центральною у психологічній науці. У літературі досить широко представлені матеріали теоретичного вивчення мотивації та емпіричні дослідження даної проблеми [2: 5: 9]. Загальні питання проблеми мотивації висвітлено у працях таких вчених як А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г.Мюррей, В.А. Іванников, Д. Аткинсон, Є.П. Ильїн, О.М. Леонт'єв, В.І. Ковальов, І.А. Джидар'ян та інших. Щодо професійної мотивації, до її дослідженню присвячені праці А.А.Реана, Дж.Хоманса, Н.В.Самоукиної, А.К.Маркової та ін. Вивченням професійної мотивації працівників ОВС займалися такі вчені як Андросюк В.Г, Бандурка О.М., Барко В.І., Васильєв В.Л., Жданова І.В., Казміренко Л., Москаленко А.П., Макаренко П.В., Кобзин Д.О. та ін..

У вітчизняній і зарубіжній літературі є велика кількість наукових даних щодо істотного впливу мотивації на успішність освоєння та виконання конкретної діяльності. Відзначається особлива роль професійної мотивації в забезпеченні ефективності та безпеки діяльності фахівців складних і небезпечних професій. Зокрема, Андросюк В.Г. розглядає професійну мотивацію в контексті загальної професійної спрямованості працівника ОВС. Він відмічає, що адекватно сформована професійна спрямованість передбачає внутрішнє прийняття своєї професії, стійке позитивне емоційне відношення до неї, професійну гордість [1].

Васильєв В.Л. та інші автори виділяють п'ять основних типів професійної мотивації юриста, в тому числі - працівника ОВС: адекватний (узгодженість ціннісних орієнтацій та пов'язаних з ними професійних мотивів з вимогам професійного та етичного характеру, що пред'являються професією); ситуаційний (матеріально-побутова зацікавленість, зовнішній престиж професії, її романтична привабливість); конформістський (вплив референтної групи); компенсаторний (подолання власних слабких рис характеру завдяки професії); кримінальний (неявна антисоціальна спрямованість професійного вибору) [8].

Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, Є.П. Ільїн розділяє на три групи: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії і мотиви вибору місця роботи. Конкретна професійна діяльність визначається врешті решт всіма цими мотивами (мотиви трудової діяльності призводять до формування мотивів вибору професії, а останні ведуть до мотивів вибору місця роботи) [5].

Особливої значущості проблема професійної мотивації набуває в контексті формування гармонійної особистості майбутніх правоохоронців. Частіше за все гармонійний розвиток людини у психологічній науці розглядають як збалансований розвиток чотирьох основних сфер: фізичної, емоційно-вольової, інтелектуальної та духовної. На думку М.Й.Варія становлення гармонійно розвиненої людини пов'язане з формуванням ієрархічної структури мотивів і цінностей, домінуванням вищих рівнів над нижчими [2]. Гармонію особистості визначають також як її вищий рівень інтегрованості (Л.М.Мітіна), як пропорційність внутрішньої динамічної структури з оптимальною узгодженістю із зовнішнім світом [7]. Б. І. Додонов дійшов висновку, що структура особистості придбаває гармонійність не на основі «співвимірного» і «пропорційного» розвитку усіх її сторін, а в результаті максимального розвитку тих здібностей людини, які створюють домінуючу спрямованість її особистості, що надає сенс усьому її життю і діяльності [4]. У суб'єктивному аспекті гармонія розуміється як переживання благополуччя в різних його аспектах.

За результатами наших досліджень на підставі експертного аналізу було виділено психологічні складові гармонійної особистості курсантів ВНЗ МВС України [6]:

- професійне самовизначення, професійна спрямованість, адекватна професійна мотивація майбутніх правоохоронців;
- вміння будувати міжособистісні відносини у власній сім'ї, з колегами, з громадянами;
- орієнтація на здоровий спосіб життя, позитивний імідж, ставлення до здоров'я як найважливішої цінності;
- прагнення до особистісного та духовного росту, до самореалізації.

В цьому контексті проблема професійної мотивації курсантів ВНЗ МВС України як однієї зі складових гармонійної особистості, її динаміки в процесі професійно-навчальної діяльності набуває особливої актуальності.

Формування цілей статті – визначити особливості динаміки професійної мотивації курсантів ВНЗ МВС України та з'ясувати її зв'язок із задоволеністю професійним вибором та життям в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 126 курсантів, з них 30 осіб – першокурсники, 28 – курсанти другого курсу, 32 - курсанти третього курсу і 30 курсантів навчались на четвертому курсі. Тобто, динаміка професійної мотивації визначалася шляхом «зрізів». Дослідження курсантів першого, другого та третього курсів проводилося у вересні, тобто на початку нового навчального року, а курсантів четвертого курсу – безпосередньо перед їх випуском (за два місяці).

Для вивчення професійної мотивації курсантів нами була застосована методика «Мотивація професійної діяльності» К.Замфір в модифікації А.Реана (адаптована нами відповідно до професійно-навчальної та службової діяльності курсантів). Оцінка задоволеності проводилася за допомогою опитувальника В.Коулмена (визначався загальний рівень задоволеності життям) та модифікованої нами методики Дембо-Рубінштейн (для визначення задоволеності курсантів навчально-професійною діяльністю та службою в ОВС). Як відомо, А. Реан виділяє два види мотивів професійної діяльності: зовнішню та внутрішню. Зовнішня мотивація – це мотивація, яка не пов'язана зі змістом діяльності, а обумовлена зовнішніми по відношенню до суб'єкта обставинами. Внутрішня мотивація пов'язана з самим змістом діяльності. В свою чергу зовнішня мотивація поділяється на зовнішню позитивну та негативну мотивацію. Перша характеризується тим, що для особистості має значення заробітна плата, прагнення до просування по роботі, мотиви соціального престижу; а зовнішня негативна мотивація характеризується прагненням уникнути критики з боку керівника або колег, можливих покарань чи неприємностей. Згідно з авторами методики, найкращими мотивацийними комплексами є комплекси $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$, а найгіршим є тип професійної мотивації $ЗНМ > ЗПМ > BM$ [5; 9].

Результати дослідження професійної мотивації курсантів представлені в таблиці 1. З таблиці 1 можна побачити, що переважаючими мотивами професійно-навчальної діяльності для першокурсників стали зовнішні негативні мотиви, а саме: прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей ($4,15 \pm 2,29$) та критики з боку керівника або колег ($3,85 \pm 1,43$). Далі за ступенем значущості для першокурсників йдуть мотиви соціального престижу та поваги ($3,00 \pm 1,34$), грошового заробітку/ (стипендії ($2,96 \pm 1,49$), тобто зовнішні позитивні мотиви. Інші професійно-навчальні мотиви мають не дуже велику значущість.

Таблиця 1

Мотиви професійно-навчальної та службової діяльності курсантів ($\bar{x}_{cp} \pm \sigma$)

Мотиви	Перший курс	Другий курс	Третій курс	Четвертий курс
Грошовий заробіток /стипендія	2,96±1,49	3,54±1,30	3,86±1,89	3,98±1,64
Прагнення до просування по службі	2,26±1,11	3,62±1,31	3,84±2,08	3,96±1,64
Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	3,85±1,43	2,12±1,62	2,23±1,33	2,02±1,21
Прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей	4,15±2,29	2,64±1,24	2,54±1,60	4,06±1,64
Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших	3,00±1,34	2,74±1,24	2,88±1,78	3,12±1,32
Задоволення від самого процесу і результату служби/навчання	2,39±1,19	3,93±1,41	3,86±1,88	2,64±1,27
Можливість найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності	2,44±1,27	3,72±1,36	4,14±1,96	4,08±1,46

Професійна мотивація курсантів другого та третього курсів має схожу структуру і характеризується домінуванням внутрішніх мотивів задоволення від самого процесу і результату служби/навчання (3,93±1,41 і 3,86±1,88 відповідно), найбільш повної самореалізації саме у даній діяльності (3,72±1,36 і 4,14±1,96). Досить великі середні значення мають мотиви, пов'язані із прагненням до просування по службі (3,62±1,31 і 3,84±2,08) та грошовим заробітком/стипендією (3,54±1,30 і 3,86±1,89), тобто зовнішні позитивні мотиви. Що стосується зовнішніх негативних мотивів, то їх значущість для курсантів другого та третього курсів стає найменшою.

Структура професійної мотивації четвертокурсників має іншу конфігурацію та характеризується домінуванням внутрішнього мотиву повної самореалізації у даній діяльності (4,08±1,46), зовнішнього негативного мотиву уникнення можливих покарань чи неприємностей (4,06±1,64) і зовнішніх позитивних мотивів, пов'язаних із прагненням до просування по службі (3,96±1,64) і грошового заробітку / стипендії (3,98±1,64).

Аналізуючи динаміку професійної мотивації можна сказати, що значущість таких мотивів, як можливість найбільш повної самореалізації у даній діяльності, грошового заробітку, прагнення до просування по службі є вірогідно менш значущими у курсантів першого курсу ($p < 0,05$). Починаючи з другого курсу ці мотиви набувають більш високої значущості і залишаються на цьому рівні в процесі навчання. Навпаки, мотивація, спрямована на уникнення критики з боку керівника або колег, стає вірогідно менш значущою у курсантів другого, третього, четвертого курсів порівняно з першокурсниками ($p < 0,05$). Що стосується ще одного зовнішнього негативного мотиву - уникнення можливих покарань чи неприємностей, то він є вірогідно більш вираженим у першокурсників і курсантів четвертого курсу ($p < 0,05$). І навпаки, мотив задоволення від самого процесу і результату служби/навчання є вірогідно більш значущим для друго- та третьокурсників у порівнянні з курсантами першого та четвертого курсів ($p < 0,05$).

Для більш ретельного аналізу професійно-навчальної мотивації курсантів було проведено узагальнення домінуючих видів мотивації. Ці дані наведено у таблиці 2. Дані, наведені в таблиці 2, свідчать про позитивну динаміку внутрішньої професійної мотивації курсантів від першого курсу до другого і третього (13,3%; 42,9% і 45,7% відповідно) при вірогідній значущості відмінностей $p_{1,2} \leq 0,01$; $p_{1,3} \leq 0,01$. Щодо четвертого курсу, то домінування позитивної мотивації дещо знижується (до 30%) у порівнянні з друго- і третьокурсниками, але реєструється частіше, ніж у першокурсників. Домінування зовнішньої позитивної мотивації в цілому не змінюється в процесі навчання у ВНЗ МВС України. А частота домінування зовнішньої негативної мотивації стає вірогідно меншою у курсантів другого та третього курсів у порівнянні з першим (50%; 17,8% і 15,6%; $p_{1,2} \leq 0,01$; $p_{1,3} \leq 0,01$) та збільшується у курсантів четвертого курсу (30%) за рахунок підвищення значущості мотивації уникнення неприємностей та покарань.

Таблиця 2

Домінуючі види професійно-навчальної мотивації курсантів (%)

Види мотивації	Перший курс	Другий курс	Третій курс	Четвертий курс
Внутрішня мотивація	13,3	42,9	43,7	30,0
Зовнішня позитивна мотивація	30,0	32,2	28,1	30,0
Зовнішня негативна мотивація	50,0	17,8	15,6	30,0
Інші випадки	6,7	7,1	12,5	10,0

Тобто, професійно-навчальна мотивація першокурсників, насамперед, пов'язана з уникненням неприємностей, проблем, критики (період адаптації до умов навчання і служби), курсантів другого та третього курсів – з отриманням задоволення від навчання, служби, самореалізації в професійній діяльності, а професійно-навчальна мотивація випускників четвертокурсників є змішаною – поєднання вираженої позитивної мотивації самореалізації в обраній діяльності зі зниженням задоволеності від неї і актуалізацією мотивів уникнення неприємностей і проблем, пов'язаних з несенням служби і навчанням. Ймовірно, можливий перехід від навчальної діяльності до безпосередньої служби в ОВС викликає у четвертокурсників переструктурування професійних мотивів.

Результати дослідження задоволеності життям показали, що переважна більшість курсантів незалежно від курсу цілком задоволена своїм життям (92%). Аналіз цих показників з урахуванням року (курсу) навчання дозволив виявити деякі особливості. Так, найбільш задоволеними життям відчують себе курсанти третього курсу (ЗЖ=11,5). Друге місце за ступенем задоволеності життям посіли курсанти другого курсу (ЗЖ=11,3). Першокурсники відчують себе ще менш задоволеними (ЗЖ=11,0). Ступень задоволеності життям курсантів - четвертокурсників (останній рік навчання) виявився найменшим (ЗЖ=10,2), причому вірогідно меншою, ніж третьокурсників та другокурсників ($p < 0,05$). Щодо стосується задоволеності своїм професійним вибором, то середній бал склав (за 10-ти бальною шкалою) $6,8 \pm 2,2$ на першому курсі, $8,1 \pm 2,8$ – на другому, $8,3 \pm 3,0$ – на третьому, $7,2 \pm 2,6$ – на четвертому. Тобто, реєструється схожа «картина»: найбільш задоволеними своїм професійним вибором є третьо- та другокурсники, а найменш задоволеними – курсанти першого і четвертого курсів. Це дає змогу казати про суттєвий вплив професійно-навчальної складової на задоволеність життям в цілому курсантів ВНЗ МВС України.

Порівняння результатів дослідження професійної мотивації із задоволеністю життям показало, що є суттєвий взаємозв'язок між цими параметрами: підвищення внутрішньої мотивації корелює з більш високим рівнем задоволеності професійно-навчальною діяльністю і життям в цілому. І навпаки, реєструється взаємозв'язок між професійною мотивацією уникнення невдач і зниженням рівня задоволеності професійно-навчальної діяльності та життям в цілому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Отримані у дослідженні результати свідчать про наявність динаміки професійної мотивації курсантів в процесі їх навчання у вищих навчальних закладах МВС України. Домінування зовнішньої негативної мотивації у першокурсників поступово змінюється на перевагу внутрішньої мотивації у курсантів другого та третього курсів та розвиток змішаної мотивації у четвертокурсників. Показана роль професійної мотивації в забезпеченні задоволеності курсантів навчальною і службовою діяльністю та життям в цілому, які є більш низькими і першо- та четвертокурсників. Це дає підстави для висновку про необхідність проведення спеціальним психологічним заходів по формуванню адекватної професійної мотивації курсантів в період їх адаптації до професійно-навчальної діяльності та випуску з вищого навчального закладу з боку спеціалістів психологічної служби ВНЗ. Адекватна професійна мотивація є, в свою чергу, основою для професійного розвитку курсантів, їх професійної самоактуалізації, розвитку та формування гармонійної особистості майбутніх працівників ОВС.

Література:

1. Androsjuk, V.G. Pedagogika i psihologija v dejatel'nosti organov vnutrennih del / V.G. Androsjuk. – Kiev, 1990. – 80s.
2. Bal G.A. «Motiv»: utocnenie ponjatija / G.A. Bal // Psihologicheskij zhurnal. - 2004. - №4. - S. 56 - 65.
3. Varij M.J. Zagal'na psihologija: navchal'nyj posibnyk / 2-ge vydan., vypr. i dop. / M.J. Varij. - K.: «Centr uchbovoi' literatury», 2007.- 968 c.
4. Dodonov B. I. Garmonicheskoe razvitie i tipologicheskoe svoeobrazie lichnosti // Psihologija formirovanija i razvitija lichnosti / Pod red. L. I. Ancyferovoj. — M.: Nauka, 1981. — S. 284-304.
5. Il'in E.P. Motivacija ta motivy / Il'in E.P. - SPb: I-vo «Piter», 2000. - 512s.
6. Lastovets I.V. Psihologichni skladovi garmonijnoi' osobystosti kursantiv VNZ MVS Ukrai'ny / I.V.Lastovec': Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu im. V.N.Karazina. Serija Psihologija. – № 1032.- Harkiv, HNU, 2012.- S.17-19.
7. Mitina L.M. Psihologija razvitija konkurentnosposobnoj lichnosti. – M.: MPSI, 2002.- 400 s.
8. Moskalenko A.P. Professional'naja motivacija rabotnikov OVD: izuchenie i korrekcija / A.P. Moskalenko, D.O. Kobzin, A.A.Starodubcev // Nauchno-prakticheskoe posobie. - H. : UVD, 1999. - 98 s.
9. Patjaeva E.Ju. Sovremennaja psihologija motivacii / E.Ju.Patjaeva. - M. : Smysl, 2002. - 350 s.

УДК 159.98

Особливості структури темпераменту фахівців інженерної діяльності

Підбуцька Н.В.

У статті розглядаються та досліджуються індивідуально-типологічні особливостей майбутніх інженерів. Зокрема розкрито структуру темпераменту студентів-інженерів і фахівців інженерної діяльності. Доведено існування специфічних для представників досліджуваної групи респондентів формально-динамічних властивостей. У дослідженні приймало участь 163 студентів технічних спеціальностей та 25 інженерів, що працюють за фахом.

Ключові слова: темперамент, індивідуальність, формально-динамічні властивості, фахівці інженерної діяльності.

В статье рассматриваются и исследуются индивидуально-типологические особенности будущих инженеров. В частности раскрыта структура темперамента студентов-инженеров и специалистов инженерной деятельности. Доказано существование специфических для представителей исследуемой группы респондентов формально-динамических свойств. В исследовании принимало участие 163 студентов технических специальностей и 25 инженеров, работающих по специальности.

Ключевые слова: темперамент, индивидуальность, формально-динамические свойства, специалисты инженерной деятельности.

The article considers and investigates individual-typological peculiarities of future engineers. In particular the structure of temperament engineering students and professionals of the engineering. We prove the existence of specific representatives of the study group of respondents formal-dynamic properties. The study involved 163 technical students and 25 engineers on the specialty.

Keywords: temperament, personality, formal-dynamic properties, the specialists of the engineering activities.

Постановка проблеми. В умовах нинішнього етапу розвитку суспільства існує розуміння важливості гуманітарної складової у підготовці фахівців будь-якого профілю, тому необхідно впроваджувати та реалізовувати знання про те, що «усвідомлення індивідуальності людини є найважливішою підставою й умовою успішної підготовки професіонала» [3, С. 331]. Зрозуміло, що кожна людина народжується із певними задатками, здібностями, які зумовлюють можливість опанування більш-менш великої кількості професій. Однак успішність професійної підготовки, ефективне виконання професійних обов'язків і досягнення професійної придатності залежить в першу чергу від індивідуальних особливостей людини та їх відповідності обраному фаху. Тобто людину, яка не має достатніх природних властивостей можна підготувати за певним фахом, але у власне професійній діяльності можна спрогнозувати неуспішне формування професійної самоідентичності. Особливо це стосується професій, пов'язаних із інженерною діяльністю, для підготовки за якими протягом етапу професійної підготовки необхідно оволодіти професійними знаннями за специфічними технічними дисциплінами (інженерна графіка, системи автоматизованого проектування, автоматизація виробничих процесів тощо), які потребують від студента певних індивідуально-психологічних якостей, таких як посидючість, концентрація уваги, висока предметна активність тощо. Тому вважаємо, що діагностування наявності конкретних особливостей студента-інженера допоможе у прогнозуванні його подальшого успішного або неуспішного професійного розвитку та досягнення професіоналізму у майбутньому.

Аналіз останніх публікацій з проблем дослідження. Аналізом проблеми індивідуальності, її формування та розвитку займалися такі провідні вчені, як Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов та інші. Темперамент як формально-динамічне утворення психіки ґрунтовно досліджено у працях П.К. Анохіна, Е.О. Голубевої, В.С. Мерліна, В.Д. Небиліцина, І.П. Павлова, В.М. Русалова, Я. Стреляу, П.В. Сімонова, Б.М. Теплової. Місце та роль індивідуально-типологічних особливостей людини у становленні професіонала (М.К. Акімова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархін, С.О. Клімов, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов та інші). Але необхідно акцентувати на тому, що на сьогоднішній день увага проблемі взаємозв'язку особливостей темпераменту та успішного професійного розвитку фахівця взагалі, та інженера зокрема, майже не приділяється, тому вона потребує вирішення в умовах двадцять першого століття для побудови адекватної моделі професіонала інженерної діяльності.

Мета статті – визначити та розкрити особливості структури темпераменту майбутніх інженерів через порівняння із майбутніми психологами, а також працюючих інженерів для подальшої побудови моделі інженера-професіонала.

Виклад основного матеріалу. Розуміючи вслід за В.М. Русаловим [3, С. 187] темперамент як найбільш фундаментальну характеристику індивідуально-психологічних відмінностей, що мають біологічну детермінацію та характеризують людину з формально-динамічної точки зору (витривалість, інтенсивність, темп, пластичності, емоційної чутливості тощо), вважаємо необхідним ґрунтовно досліджувати його вплив на професійну діяльність фахівця. Оскільки тип вищої нервової діяльності

як біологічна детермінанта зумовлює не стільки ефективність діяльності, скільки відмінності її виконання, що яскраво розкрито у словах Б.М. Теплова: «...сила нервової діяльності проявляється не в тому, яка продуктивність діяльності конкретної людини, а в тому, якими засобами та при яких умовах вона досягне найбільшої продуктивності» [2, С. 187], то аналіз формально-динамічних характеристик фахівця інженерної справи та врахування властивостей його нервової системи дозволить визначити «стиль» виконання діяльності та спрогнозувати її бистроту й ефективність.

Виявлення індивідуально-типологічних особливостей інженерів і психологів здійснювалося за допомогою опитувальника структури темпераменту В.М. Русалова, для статистичної обробки результатів використовувався якісний та кількісний аналіз (версія 20.0 програми SPSS: описова статистика, критерій Стьюдента). Респондентами виступили 136 студентів-інженерів 2-6-их курсів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» факультетів: електроенергетичний, транспортного машинобудування, комп'ютерних та інформаційних технологій, технологій неорганічних речовин, 91 студент-психолог 2-5 курсів, а також 25 інженерів, що працюють на підприємствах Харківського регіону та мають стаж роботи від 5 до 15 років.

Таблиця 1

Особливості структури темпераменту (M±SD)

Шкала	Студенти-інженери (N ₁ =136)	Студенти-психологи (N ₂ =91)	t _{емп}	p
Ергічність	6,48±2,45	6,3±2,95	4,986	0,617
Соціальна ергічність	7,56±2,91	8,63±2,63	2,338	0,005
Пластичність	6,69±3,1	7,52±3,08	0,019	0,05
Соціальна пластичність	6,26±2,53	7,05±2,53	-0,705	0,023
Темп	8,17±4,75	8,21±2,61	0,23	0,939
Соціальний темп	7,21±2,51	8,21±2,61	0,630	0,004
Емоційність	6,38±3,25	7,56±3,42	1,477	0,01
Соціальна емоційність	6,18±3,01	7,56±2,98	0,198	0,001

Примітка. Напівжирним курсивом виділені показники шкал, що найбільш виражені, напівжирним – достовірні відмінності між групами досліджуваних.

Як видно із матеріалів табл.1 найбільш виражений показник студенти-інженери мають за шкалою «Темп», а студенти-психологи – за соціальною ергічністю, темпом та соціальним темпом. Це свідчить про таку особливість інженера, як досить висока швидкість моторно-рухомих процесів, що дозволяє досить прудко виконувати предметну діяльність. Майбутні психологи відповідно потребують соціальних контактів, їм властива швидкість мовнорухових актів у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Порівнюючи показники між студентами різних професій треба зазначити, що за шкалою «Ергічність» і «Темп» обидві вибірки мають практично однакові результати, що характеризують студентів як достатньо активних, прагнучих до пізнання оточуючого світу, здатних виконувати предметну діяльність на середньому рівні працездатності, а також достатньо високий рівень психічної швидкості при виконанні конкретних завдань.

За всіма іншими шкалами за допомогою Т-критерію Стьюдента знайдено достовірні відмінності. Так, показники соціальної ергічності відрізняються на $p \leq 0,005$, які вказують на те, що інженери відчують себе комфортно у спілкуванні лише із знайомими людьми, а лідерські якості скоріш проявлять у добре знайомій ситуації, психологи ж навпаки – потребують постійного спілкування, соціально активні, добре працюють у колективі порівняно із виконанням індивідуальної діяльності. За шкалою «Пластичність» ($p \leq 0,05$) отримані результати свідчать про притаманність майбутнім інженерам здатності до виконання як одно- так і різноманітної діяльності, середньому рівні переключення уваги від одного до іншого завдання, психологи у свою чергу більше потребують різноманітної діяльності, що підкріплюється спроможністю до легкого перемикавання з одного виду діяльності на інший. Аналіз результатів за шкалами «Соціальна пластичність» ($p \leq 0,023$) та «Соціальний темп» ($p \leq 0,004$) дають змогу стверджувати, що студенти технічних спеціальностей, на відміну від психологів, у ситуаціях соціальних контактів мають середній рівень швидкості вербалізації, мають певні труднощі при переорієнтації від одного співрозмовника до іншого. За загальною та соціальною емоційністю студенти-інженери відрізняються адекватною оцінкою та відсутністю емоційного переживання власних невдач і впевненістю у собі.

Згідно мети дослідження автором статті окрім середніх показників прораховані у процентному відношенні рівні розвитку складових темпераменту з подальшим підрахунком статистично достовірних відмінностей за допомогою ф критерію Фішера. Результати наведено у таблиці 2, де акцентується увага

на високий та низький рівень розвитку того чи іншого показника, оскільки саме вони більш ґрунтовно розкривають індивідуальні якості фахівців.

Таблиця 2

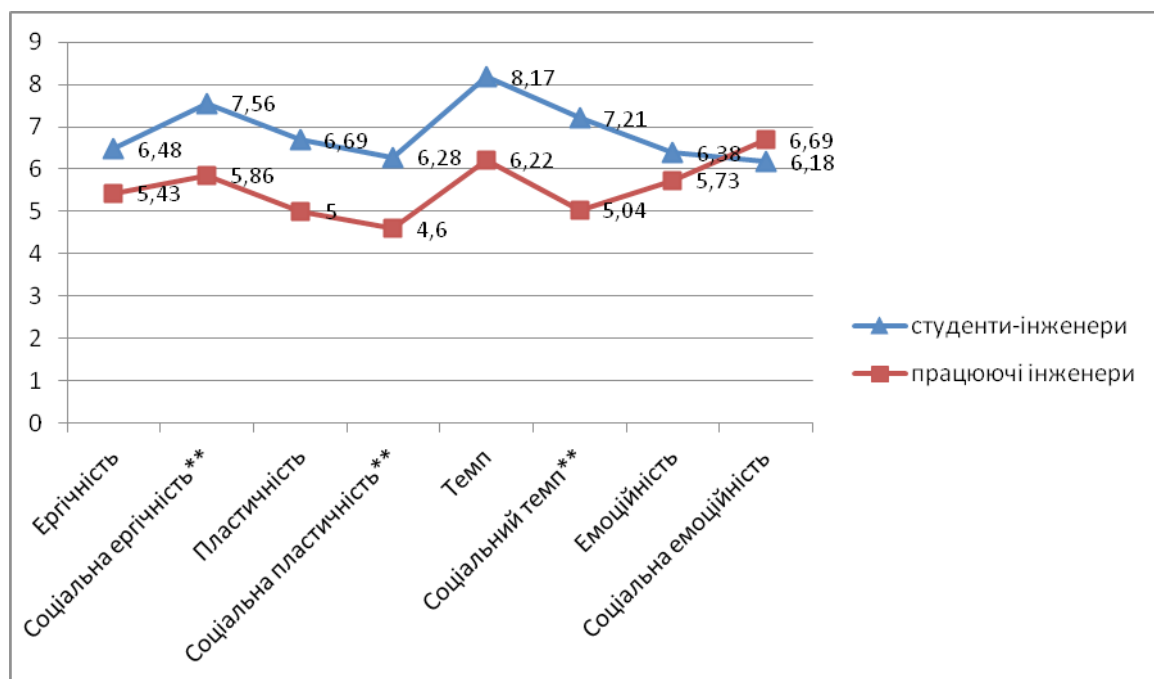
Рівні розвитку показників структури темпераменту
майбутніх інженерів та психологів (у %)

Шкали	Високий рівень		Низький рівень	
	N_1	N_2	N_1	N_2
Ергічність	19,8	24,7	9,6**	24,2**
Соціальна ергічність	41,2**	54,9**	8,1	5,5
Пластичність	31,6**	50,5**	19,1	13,2
Соціальна пластичність	14,7*	25,3*	11	6,6
Темп	39,7	49,4	6,6	3,3
Соціальний темп	26,5**	59,3**	5,9	1,1
Емоційність	28,7**	47,2**	21,3	19,8
Соціальна емоційність	24,3**	39,5**	19,8**	9,1**

Примітка. N_1 – студенти-інженери, N_2 – студенти-психологи. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Виходячи з даних таблиці 2, треба зазначити, що майбутнім інженерам менш, ніж психологам, притаманні швидкість та бистре перемикавання з однієї діяльності до іншої, потреба в опануванні різних форм предметної діяльності. Також статистично достовірно вибірка майбутніх інженерів має менший відсоток респондентів із високим рівнем соціальної пластичності, соціального темпу, власне емоційності та соціальної емоційності та відповідно велику частку (19,8%) тих, хто має низький рівень соціальної емоційності. Тобто студенти технічних спеціальностей мають слабо розвинене прагнення до соціальних контактів, підтримку вже існуючих відносин, невисоку чутливість при невдачах та оцінок друзів, колег і взагалі низьку емоціональність у комунікативній сфері.

Ще одним з завдань дослідження було порівняння структури темпераменту студентів-інженерів та працюючих на виробництві інженерів.



Примітка. ** – $p \leq 0,01$.

Рис. 1. Середні показники структури темпераменту у інженерів

Аналіз графічного матеріалу (рис. 1) свідчить про менш виражені показники за всіма, окрім соціальної емоційності, показниками структури темпераменту у працюючих інженерів. Також треба зазначити, що всі отримані результати в обох вибірках відносяться до середнього рівня. Незважаючи

на це вважаємо необхідним, розкрити однакові для респондентів двох вибірок індивідуально-типологічні особливості, розуміючи їх як притаманні фахівцям інженерної діяльності властивості, які не змінюються протягом професійного розвитку. Такими особливостями є здатність виконувати напружену роботу, досить висока працездатність за умови невисокого темпу моторно-рухових актів, вибірковість у проявах активності, невисока емоційна чутливість у справах та комунікативній сфері.

Такі компоненти темпераменту, як соціальна ергічність ($U_{\text{емп}} = 2,613$, $p \leq 0,01$), соціальна пластичність ($U_{\text{емп}} = 2,741$, $p = 0,007$) та соціальний темп ($U_{\text{емп}} = 3,918$, $p = 0,0001$) у працюючих інженерів мають статистично достовірні менші показники, ніж у студентів. Це можна пояснити зміною соціально організованих типів діяльності з навчання на професійну діяльність. Однак необхідно ґрунтовно проаналізувати особливості темпераменту, які змінюються протягом професіоналізації інженера. Так, всі ці компоненти відносяться до типу темпераменту у комунікативній сфері, тобто у інженерів, що працюють на виробництві, звужується коло контактів, з'являється пасивність у спілкуванні, контроль за власними вчинками у ситуаціях міжособистісної взаємодії, невисока вербалізація тощо. Безумовно, це може бути пов'язано із особливостями професійної діяльності, але аналізуючи вимоги потенційних роботодавців, ми бачимо, що одно з перших місць до кандидата на вакансію займають уміння працювати у команді, наявність навичок ефективного ділового спілкування, тому тенденцію зниження індивідуально-типологічних якостей у комунікативній сфері вважаємо деструктивним вектором розвитку інженерів, що може призвести до порушень професійного розвитку, стагнації тощо.

Окрім стандартних показників структури темпераменту, нами було обчислені темпераментні індекси у студентів-психологів, майбутніх інженерів та працюючих інженерів [3, С. 331]: індекс загальної емоційності (ІЗЕ) = емоційність + соціальна емоційність та індекс загальної активності (ІЗА) = індекс предметної активності + індекс соціальної активності.

Тож, за результатами порівняння показників індексів між студентами психологами та інженерами, можна стверджувати про більш високі результати за ІЗЕ та ІЗА у психологів (15 і відповідно 46,5), а у майбутніх інженерів 12 та відповідно 42, за критерієм Ст'юдента знайдено значимі достовірності за обома індексами на рівні 0,01 та 0,002 відповідно. Тобто загальна активність та емоційність більш притаманна майбутнім психологам.

Щодо порівняння результатів студентів-інженерів та працюючих інженерів, то треба зазначити про майже однакові показники ІЗЕ (12,4 та відповідно 12,5), а за ІЗА спостерігається досить велика розбіжність (42 та відповідно 32,2), за якими було знайдено статистично значущі відмінності на рівня 0,0001, що характеризує другу вибірку з низькими показниками ІЗА, як малоактивних працівників, які не цікавляться власним професійним розвитком. Таким чином, протягом професійного становлення у працівників відбуваються деструктивні зміни, а саме значне зниження власної та професійної активності, які необхідно попереджати ще під час професійної підготовки та первинної професіоналізації.

Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямі. Отже за результатами проведеного дослідження можна стверджувати про наявність особливостей темпераменту майбутніх інженерів. Так, їх відрізняють такі формально-динамічні характеристики, як:

- досить висока швидкість моторно-рухових процесів;
- здатність до виконання одноманітної діяльності;
- середній рівень переключення уваги від одного до іншого завдання;
- відчуття комфорту у спілкуванні лише із знайомими людьми;
- середній рівень швидкості вербалізації;
- впевненість у собі та адекватне сприйняття власних невдач;
- невисоке прагнення до соціальних контактів;
- низька емоціональність у комунікативній сфері.

Також з'ясовано, що під час професійного становлення та під впливом професійної діяльності змінюються деякі властивості темпераменту, а саме соціальна ергічність, соціальна пластичність, соціальний темп і взагалі загальна активність, які мають досить невеликі показники, що свідчить про, на нашу думку, деструктивний вектор на шляху професіоналізації, оскільки зараз у сучасному світі незалежно від виду діяльності фахівцю для досягнення вищого щабелю професійного розвитку необхідно бути перш за все, активною та цілеспрямованою людиною. Тому перспективою нашого дослідження бачимо у розробці програм з попередження професійних деструкцій у інженерів.

Literatura

1. Gurevich K.M. Professional'naja prigodnost' i osnovnye svojstva nervnoj sistemy [Tekst] / K. M. Gurevich. – М. : Nauka, 1970. – 272 s.
2. Teplov B.M. Izbrannye trudy: V 2-h t. T. 2 [Tekst] / B. M. Teplov. – М. : Pedagogika, 1985. – 360 s.
3. Rusalov V.M. Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: Differencial'no-psihofiziologicheskie i psihologicheskie issledovanija [Tekst] / V. M. Rusalov. – М. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – 528 s.
4. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': teoriya, jeksperiment, trening [Tekst] / L. B. Shnejder. – М. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta, 2004. – 600 s.

УДК 159.923.3 – 055.1:316.462

Взаємозв'язок мотиву влади із рівнем соціального інтелекту у працівників сфери інтернет-технологій

Святенко Т.П.

В данной статье рассматриваются виды направленности мотивации власти. Например, аспекты целевой и конфликтной власти. Рассмотрена взаимосвязь социального интеллекта и мотива власти среди сотрудников занимающих руководящие должности в сфере интернет-технологий, где управленцы происходят по социализированным западноевропейским стандартам и нивелируется борьба за ресурсы по конфликтному типу. При высоком значении показателей мотива власти и среднем социальном интеллекте гипотеза о взаимосвязи не подтверждается, таким образом в данной группе наблюдается конфликтный тип мотивации власти.

Ключевые слова: мотив власти, социальный интеллект, конфликтный и целевой типы мотивации власти.

В даній статті розглядаються види спрямованості мотивації влади, зокрема конфліктний та цільовий її аспекти. Розглянуто взаємозв'язок соціального інтелекту та мотиву влади серед працівників, що займають керівні посади в сфері інтернет-технологій, де ціннісна політика компанії нівелює конфліктний підхід до розподілу ресурсів. За умов високого показника мотиву влади та прояву середнього соціального інтелекту у більшості досліджуваних, нами не знайдено статистично значущих зв'язків між рівнем мотиву влади та соціальним інтелектом, а отже гіпотеза про наявність взаємозв'язку не підтверджується.

Ключові слова: мотив влади, соціальний інтелект, конфліктний та цільовий типи мотивації влади.

In this study we looked through species of power motivation. We analyzed the possibility of correlation between social intellect and motive of power at managers staff in internet-technologies area, where the value politic of companies provide non-conflict type of management. In case of high level of motive of power and medium level of social intellect our hypothesis about correlation between social intellect and motive of power was not confirmed, that can give us understanding about conflict type of power in this group/

Key words: motive of power, social intellect, conflict and objective type motivation of power.

В даному огляді ми зосереджуємося на визначенні проблеми концепції індивідуальної влади в зарубіжних теоріях, концентруючись на зарубіжному підході до визначення поняття. Раніше нами був проведений огляд цього питання у підходах вітчизняних теоретиків та опубліковані результати дослідження індивідуальної влади серед студентів старших курсів природничих та технічних факультетів, окреслені також взаємозв'язки індивідуальної влади з особистісними рисами опитуваних.

Актуальність даного питання полягає в визначенні типів індивідуальної влади у вигляді мотиваційного утворення та можливості розгляду гіпотези про продуктивність реалізації влади відносно цінностей та позицій інших людей у вимірі ставлення до оточуючих особистості з реалізованим мотивом влади.

Таким чином, нами також поставлено завдання провести структурний аналіз індивідуальної влади, яка розглядається як потреба, мотив, цінність та ідеал. Відповідно до концепції про взаємозв'язок психологічних категорій А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського, ми пропонуємо розглядати сукупність потреби, мотиву, цінності та ідеалу влади як інтегроване поняття влади як мотиваційного та визначити дане поняття як об'єкт нашого дослідження.

Рівень потреби розглядається (виходячи з розуміння Максименко С.Д. про особистісні риси як мотиванти в неопредметненому вигляді) як риса «домінантність», рівень мотиву влади (за Ш. Шварца, С.П. Льбним), рівень ціннісної орієнтації (за визначенням В.О. Ядова про найвищий рівень соціальної регуляції, визначений в концепції О.Ф. Потьомкіної) та рівень ідеалу (на рівні нормативних ідеалів, яким виступають цінності в концепції Ш. Шварца) як владу як мотиваційне утворення на всіх рівнях проявів психологічних категорій.

За визначенням С. Вятра необхідно розглядати владу в рамках двох аспектів: конфліктного та цільового, які залежать від стану суспільства. У разі нерівномірного розподілення благ у особистість більш схильна до конфліктного прояву влади, але у разі спрямування до загальної мети йдеться про цільовий прояв влади. Умови прояву цих аспектів індивідуальної влади формуються відповідно до певного рівня мотиваційного утворення. Таким чином, якщо ми говоримо про мотив «влада», то в першу чергу її визначення формується через загальний стан обмеженої певним фактором групи, в якій перебуває особистість (професійна спілка, галузь, компанія) та процесів в ній. Також, мотиви, що лежать в основі прагнення до влади, можуть бути егоцентричними та соціоцентричними (суспільними). Під егоцентричними розуміють мотиви, які концентруються навколо власної особистості, під соціоцентричними – на благо широкої групи людей: нації, класу, суспільства, людства. Ці мотиви не обов'язково мають виключати один одного.

В свою чергу Б. Рассел зазначив, що без влади не може обійтися ні якась окрема особистість, ні суспільство в цілому. Влада носить природний характер і має визначатися як продукування намічених

результатів. Тому він запропонував таку класифікацію людей за типами ставлення до влади:

1. Ті, що мають такі визначаючі риси характеру, як настирність в досягненні мети, віру у власні сили, цілеспрямованість, та тих, що відкрито проявляють своє прагнення до влади;

2. Ті, що сором'язливі, схильні до підпорядкування іншим, невпевнені в собі, у власних силах та можливостях;

3. Ті, що поводять себе ситуативно: в одних випадках прагнуть до влади, в інших – до підпорядкування іншим;

4. Ті, що мають мужність відмовитися від покірності іншим, не бажаючи при цьому керувати, намагаючись відійти від політики та не брати у ній участь. Вони шукають та знаходять застосування власних сил в науці, мистецтві, творчості.

Насправді, провладними типами в даному випадку є лише перший та третій тип. У випадку першого типу тут можуть актуалізуватися як потреба, мотив, так і цінність-ідеал влади, тобто на всіх рівнях регуляції соціальної поведінки за В.О. Ядовим; у випадку третього типу може актуалізуватися мотив влади, який ефективний у малій середній групі, але відсутня цінність влади, у випадку чого людина може не цікавитися владними стосунками на рівні, наприклад, держави чи певного регіону.

Д. МакКлелланд визначає мотив влади як потребу, по-перше, відчувати себе сильним, по-друге, виявляти свою могутність в дії. Вплив на інших людей є лише одним з багатьох способів задоволення потреби відчувати себе сильним.

Дослідник означив стадії розвитку мотивованості владою:

1. Асиміляція;
2. Автономність;
3. Самоствердження;
4. Продуктивність

Вказані чотири етапи мають являти собою послідовні стадії дозрівання, які проходить людина в процесі свого розвитку. Досягнення більш високої стадії не анулює попередні досягнення, вони залишаються у розпорядженні суб'єкта і можуть актуалізуватися в певних умовах. Стадія 1 – концепція «дещо надає мені сили», це відносини матері та дитини. З позицій орієнтації на владу в наступні роки життя вона означає відносини з людьми, які можуть підтримати, захистити, надихнути, тобто збільшити у індивіді відчуття власної сили. Стадія 2 – концепція «я сам надаю собі сили», відповідає середньому періоду дитинства, коли відбувається процес сепарації від матері. Стадія 3 – концепція «я справляю враження на інших» характеризує підлітка, для якого перестали існувати авторитети, чия участь у змаганнях визначається можливістю взяти верх над іншими. Стадія 4 – концепція «мені хочеться виконати свій обов'язок» відповідає дорослому стану, тобто зрілій особистості. Аналогічні концепції розробляли також Дж. Та Дж.Б. Вероффи [2]. З точки зору моральної мети стадія 3, з її орієнтацією на власні цілі, протилежна стадії 4, для якої характерна діяльність спрямована на благополуччя суспільства.

В сучасних дослідженнях питання індивідуальної влади, тобто потреби, мотиву, цінності та ідеалу влади розглядається концепція прихованої та відкритої мотивації влади. В свою чергу дослідники також виокремлюють міфи про прагнення до влади, тобто про існуючу негативну конотації поняття влади у суспільстві. Зокрема, С. Люкс та М. Лоренчі вказують на те, що суспільство схильне вважати, що досягнення влади вимагає сили, обману, маніпуляції і примусу. В той же час виходячи з результатів сучасних досліджень американського та західноєвропейського наукових товариств показано, що застосування влади найбільш ефективно, коли вона використовується відповідально, людьми, які налаштовані на потреби та інтереси інших, тобто прагнення до влади корелює із соціоцентричністю особистості. Однак вони вказують, що, як тільки особистість отримує можливість реалізувати владу, вона стає схильною діяти більш егоїстично, імпульсивно і агресивно, перестає розглядати точку зору іншої особистості. Таким чином, виникає певний парадокс прагнення до влади: навички найбільш важливі для отримання влади і ефективні для її здійснення, відкидаються як тільки влада концентрується в руках людини. Тому в сучасному суспільстві для втримання влади необхідна наявність розвиненого соціального інтелекту, що також сприяє соціоцентричному спрямуванню реалізації влади.

Тому ми провели пілотажне дослідження, де в першу чергу розглядається взаємозв'язок соціального інтелекту та влади як мотиваційного утворення у спеціалістів на керівних посадах в сфері Інтернет-технологій. В даному випадку ми виходили з розуміння соціального інтелекту за Дж. Гілфордом, де дане поняття окреслюється як інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування та адаптації, його визначають такі процеси, як: соціальна пам'ять, соціальне мислення, соціальна перцепція. Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків та дій людей, мовленнєвої продукції особистості, а також невербальних реакцій. Індивідуальна влада представлена нами через мотив влади, так як дане поняття відповідає рівню соціальної активності в групі за одним професійним спрямуванням [5].

Дослідження проведене серед працівників галузі розробки програмного забезпечення, що ми вважаємо цікавою соціальною групою, адже існує суспільно орієнтована модель роботи на керівних посадах в компаніях саме такого спрямування. З іншого боку працівники даної сфери потребують розвитку соціального інтелекту для зайняття керівної посади, що є основною умовою переходу на таку.

Предметом дослідження постає взаємозв'язок мотиву влади із рівнем соціального інтелекту.

Мета роботи полягає у визначенні характеру взаємозв'язку мотиву с рівнем соціального

інтелекту упрацівників сфери інтернет-технологій.

Для реалізації мети роботи були встановлені наступні задачі:

- Вивчити мотиву влади серед працівників сфери інтернет-технологій особистості.
- Визначити рівень соціального інтелекту в даній групі досліджуваних.
- Вивчити взаємозв'язок мотиву влади із рівнем соціального інтелекту.

Методи дослідження: методика дослідження мотиву влади, методика исследования социального интеллекта Дж. Гілфорда.

Характеристика вибірки: для проведення дослідження було залучено 30 осіб віком від 20 до 25 років, що працюють на керівних посадах в компаніях сфери інтернет-технологій, з них 9 жінок та 21 чоловік.

Для виконання поставленої задачі ми використали метод непараметричного кореляційного аналізу за Спірменом.

Серед досліджуваних було проведено вимірювання соціального інтелекту за 4 субтестами: історії із завершенням, вербальна експресія, історії з доповненням та визначено загальний рівень соціального інтелекту.

За показниками загального рівня соціального інтелекту серед опитуваних за групами рівня соціального інтелекту:

- 1 - низький соціальний інтелект -16% досліджуваних;
- 2 - соціальний інтелект нижче середнього (середньослабкий) – 20%;
- 3 - середній соціальний інтелект (середньовибіркова норма) – 38%;
- 4 - соціальний інтелект вище середнього (середньосильний) – 20%;
- 5 - високий соціальний інтелект – 16%.

Таким чином, ми бачимо, що серед досліджуваних переважає середній соціальний інтелект, розподіл за іншими групами знаходиться на приблизно однаковому рівні.

Відповідно до виміру мотиву влади високий рівень мотиву представлений у 53% досліджуваних, що відповідає професійній позиції досліджуваних.

Згідно з аналізом вимірів субтестів за методикою дослідження соціального інтелекту. Найвищі показники серед досліджуваних відстежено за параметром домінування 1 та 2 субтестів в загальній оцінці рівня інтелекту. За дослідженням Є. С. Михайлової це вказує на інтровертованість особистості, що дає можливість прогнозувати поведінку людей та розуміти невербальну мову. Такі показники профілю встановлені в третій групі з середнім інтелектом у майже 70% досліджуваних цієї групи.

За кореляційним аналізом показників субтестів та мотиву влади не було встановлено статистично значущих кореляцій між даними параметрами.

Відповідно до цих даних ми можемо говорити про конфліктне спрямування індивідуальної влади досліджуваних, адже використання соціального інтелекту не пов'язане із актуальним мотивом влади. Таким чином, наша гіпотеза про конструювання соціального середовища, яке сприяє реалізації цільової влади не виправдана в даному пілотажному дослідженні.

В подальшому ми плануємо задіяти до даного аналізу всі параметри влади як мотиваційного утворення, а також інших аспектів продуктивної діяльності особистості в соціумі та розглянути взаємозв'язок цих параметрів із особистісними рисами. Також, ми плануємо дослідити владу як мотиваційне утворення та взаємозв'язок всіх її компонентів із проявами рис особистості відповідно до стадій розвитку мотивації влади та психологічного віку особистості.

Literatura

1. Ілін Е. Р. Motivatsiya i motivyi/Evgeniy Pavlovich Ilin. — SPb.: Piter, 2000. — 502 s.
2. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo/ Viktor Nikolaevich Karandashev.— SPb.: Rech', 2004. — 70 s.
3. MakKlelland D. Motivatsiya cheloveka/ Devid MakKlelland. — SPb.: Piter, 2007. — 708 s.
4. Maksimenko S.D. Geneza zdIysnennya osobistosti/SergIy Dmitrovich Maksimenko. — K.: «КММ», 2006. — 240 s.
5. Prakticheskiy intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsayt, Dzh. Hedland i dr. — SPb.: Piter, 2002. — 272 s.
6. Lorenci M. Power: A radical view. - Crossroads, 2005. — 20 p.
7. Lukes S., Power: A Radical View. - Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. — p. 10-98.

УДК 159.923.5: 37.035.91

Використання творчих форм в управлінні персоналом

Харцій О.М.

Стаття присвячена теоретичному й емпіричному дослідженню креативності в майбутніх менеджерів організації, а також формуванню й розвитку креативного потенціалу в студентів-менеджерів у процесі їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Визначено основні підходи в дослідженні креативного компонента особистості, виявлені фактори креативного потенціалу і його структурні елементи. Експериментально доведений вплив креативного потенціалу на ефективність управлінської діяльності. Розроблено програму розвитку креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації. Визначено шляхи оптимізації підготовки менеджерів до управлінської діяльності.

Ключові слова: креативність, креативний компонент, креативний потенціал, ефективність управлінської діяльності.

Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию креативности у будущих менеджеров организации, а также формированию и развитию креативного потенциала у студентов-менеджеров в процессе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Определены основные подходы в исследовании креативного компонента личности, выявлены факторы креативного потенциала и его структурные элементы. Экспериментально доказано влияние креативного потенциала на эффективность управленческой деятельности. Разработана программа развития креативного потенциала у будущих менеджеров организации. Определены пути оптимизации подготовки студентов-менеджеров к управленческой деятельности.

Ключевые слова: креативность, креативный компонент, креативный потенциал, эффективность управленческой деятельности.

The article is devoted to theoretical and empirical research creative at the future managers of the organization, and also to formation and development of creative potential in students-managers during their professional training in higher educational establishment. The basic approaches in research of a creative component of the person are certain, factors of creative potential and his structural elements are revealed. Influence of creative potential on efficiency of administrative activity is experimentally proved. The program of development of creative potential at the future managers of the organization is developed. Ways of optimization of preparation of students-managers to administrative activity are certain.

Key words: the creative, a creative component of the person, creative potential, efficiency of administrative activity.

Актуальність теми. В умовах ринкової економіки в нашій країні особливе значення набувають питання практичного використання творчих форм управління персоналом, дозволяючи підвищити соціально-економічну ефективність будь-якого виробництва. В системі заходів реалізації економічної реформи важливе значення надається підвищенню рівня роботи з кадрами, використанню накопиченого вітчизняного та закордонного досвіду. Одним з головних питань є питання розвитку творчої активності серед молоді, формування якостей креативної особистості, підготовка молодих людей до ефективного, творчого управління. Необхідно формувати креативний потенціал у молоді, здатної до гнучкої адаптації в динамічно змінюваному світі. Саме вирішенню цієї проблеми і присвячена стаття. Отже, тематика даної статті має особливу актуальність.

Постановка проблеми: Через попит на творчу особистість, спроможну опанувати та запровадити креативний стиль в управлінській діяльності, постає питання щодо необхідності розвитку креативного потенціалу шляхом створення в освітніх установах певного інноваційного середовища. Сучасні соціально-економічні відносини в Україні вимагають суттєвих змін у підготовці майбутніх менеджерів, запровадження таких форм навчання, які б сприяли особистісному та професійному саморозвитку, самовдосконаленню, формуванню навичок творчого розв'язання будь-яких управлінських завдань.

Мета дослідження: підготувати сучасну молодь до ефективного творчого управління, сформувати та розвинути творчі здібності особистості студентів.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні задачі: оцінити рівень творчого потенціалу студентів; проаналізувати результати оцінки розвитку молоді; розробити методи формування та розвитку креативного керівника.

Результати дослідження та їх обговорення:

Дослідження спрямовані на виявлення особистісних якостей у студентів-менеджерів, формування креативного потенціалу та розвиток креативного підходу до управлінської діяльності.

На основі теоретичного узагальнення проблеми виокремлено та проаналізовано низку різноманітних підходів, в межах яких здійснюється вивчення креативного потенціалу: а) загальна творча здібність, процес перетворення знань (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, В.О.Моляко, А.Г.Шмельов та ін.). В своїх працях вчені зазначали, що до складових креативності належать оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізація, велика працездатність; б) здатність, що приводить до успіху (Дж. Гілфорд, Б. Гізелі, П Торренс, Я.О.Пономарьов, М.Г.Фролов, Е.Г.Ярошевський та ін.); в) дослідження

креативності у різних видах діяльності (Л.С.Виготський, А.Л.Галін, П.К.Енгельмеер, П.Ф.Кравчук, Н.Ю.Хряцова та ін.). Кожен напрям проаналізовано з точки зору теоретичних і практичних здобутків і обмежень.

В межах даної роботи надається особливе значення вивченню психологічного забезпечення управлінської діяльності та ролі й якостей менеджера, який цю діяльність організовує. Загальні аспекти проблеми ролі особистості керівника досліджувалися такими вченими, як: О.В.Морозов, Г.Н.Щокін, В.М.Шепель, Дж.Ягер та інші. Чимало досліджень присвячено вивченню управлінських якостей (Л.М.Карамушка, Р.Л.Кричевський, Л.Д.Кудряшова, В.І.Лебедев, Л.Е.Орбан-Лембрик, Л.І.Уманський, Ю.М.Швалб, В.В.Шпалінський та інші). Складові креативного потенціалу досліджені Д.Б.Богоявленською, Е. де Боно, Н.В.Кузьміною, О.М.Матюшкіним, В.О.Моляко, В.Д.Шадріковим тощо.

На підставі існуючих в літературі підходів було визначено зміст поняття «креативний потенціал». Підкреслено, що креативний потенціал являє складну підсистему, яка тісно переплітається з іншими структурними складовими психіки, детермінуючими творчі процеси елементами.

На основі аналізу літератури та вчасного теоретичного аналізу проблеми було визначено складові креативного потенціалу: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість.

Наголошено на тому, що значну роль у формуванні креативного потенціалу менеджера відіграють: особистісні якості (когнітивні, емоційні, вольові); здібності, управлінська компетентність; вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні).

В ході дослідження нами було проведено ряд експериментів, що дали можливість виявити рівень креативності у майбутніх менеджерів організації.

Констатувальний експеримент проводився у два етапи.

Перший етап емпіричного дослідження був спрямований на визначення існуючого рівня креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організацій та його впливу на реалізацію управлінської діяльності.

Другий етап емпіричного дослідження передбачав виявлення змістовних компонентів креативного потенціалу у майбутніх менеджерів.

Інтерпретація отриманих результатів показує:

У більшості респондентів групи А (експериментальна група) і групи В (контрольна група) виявлено низький та середній рівень розвитку креативного потенціалу (див. табл. 1). Так, у групі А низький рівень креативного потенціалу виявлено у 30%, а в групі В – у 28% досліджуваних.

Таблиця 1

Рівні розвитку креативного потенціалу у студентів-менеджерів

Досліджувані	Рівні креативного потенціалу (у % від загальної кількості досліджуваних)		
	Високий	Середній	Низький
Група А	26	44	30
Група В	26	46	28

Привертає увагу до себе той факт, що у досліджуваних із високим рівнем креативного потенціалу виявлено здатність спонукати до креативності інших, скористатися зручним випадком для того, щоб розбудити дух заповзятості, створити творчу атмосферу навколо себе, генерувати нові ідеї, спроможність до ефективних управлінських рішень. Такий результат, на нашу думку, можна пояснити наявними психічними процесами, властивостями й утвореннями особистості та їх характеристиками (продуктивність, гнучкість, швидкість, оригінальність тощо).

При цьому, у досліджуваних із середнім і низьким рівнем креативного потенціалу виявлено односторонність розгляду проблеми, невміння керувати своїми емоціями, нетерпляче ставлення до думки іншого, нездатність передбачити багатоаспектність проблеми, відсутність ідей тощо. А, отже, такі досліджувані демонстрували прагнення уникати відповідальності, нововведень в управлінській діяльності.

Креативність в менеджменті допомагає знаходити ефективні рішення і способи поведінки у нових ситуаціях, переборювати стереотипність мислення і поведінки у звичних ситуаціях, створювати у них нові, оригінальні рішення. Сучасний керівник організації повинен виявляти якості креативної людини: оригінальність мислення, точність, швидкість, багату уяву, впевненість у собі.

Узагальнення отриманих результатів за малюнковим тестом креативності Торренса виявило, що рівень розвитку інтелектуально-креативного потенціалу молоді знаходиться на нижній межі середньостатистичної норми. Ми вважаємо, що це є наслідком переваги у сучасній системі освіти традиційних педагогічних технологій, які не орієнтовані на розвиток творчих можливостей студентів,

бо викладання носить репродуктивний характер.

При цьому нами визначено, що рівень оптимізму та активності у студентів-менеджерів становить 22% від загальної кількості досліджуваних.

За результатами проведеного дослідження виявлено наявність двох тенденцій щодо особистісних і поведінкових властивостей у студентів-менеджерів: 1) менеджери-«оптимісти» відрізняються високою адаптивністю до нових ситуацій, високою комунікабельністю, доброзичливістю, відкритістю до спілкування. У нестандартних життєвих ситуаціях вони зазвичай використовують конструктивні, перетворюючі моделі поведінки; 2) менеджери-«песимісти» гірше адаптуються до нових соціально-економічних умов, більш агресивні, схильні обвинувачувати у своїх невдачах долю або інших людей. У складних ситуаціях, як правило, використовують деструктивні моделі поведінки й управління, характеризуються низькою стресостійкістю, наявністю сумнівів щодо своїх сил і доброзичливості інших людей, очікуванням невдачі, прагненням уникати будь-яких (особливо широких) контактів.

Проведене експериментальне дослідження дало підстави виділити основні якості майбутнього керівника, як-то: схильність до виявлення нового, невідомого; мрійливість; здогадливність, інтуїтивізм; змагальність; розмаїття ідей; допитливість; спроможність йти на розумний (зважений) ризик. Разом з тим, такі індивідуально-психологічні якості, якими повинні характеризуватися професійні керівники: завбачливість, самодостатність, оптимізм, енергійність, наполегливість, рішучість, зорієнтованість на результат (завдання), ретельність, самовпевненість, нами не були виявлені.

У процесі дослідження рівня мотивації до успіху було виявлено, що 28% досліджуваних мають низький рівень мотивації. Результати цього дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюється невдач, надають перевагу малому чи надто завеликому рівню ризику.

Аналіз міри готовності до ризику показав, що високий рівень мають 27% досліджуваних. Отже, висока готовність до ризику супроводжується низькою мотивацією до уникнення невдач (захистом). Готовність до ризику достовірно пов'язана прямо пропорційно з числом допущених помилок, в умовах групи готовність до ризику проявляється сильніше, ніж до дій наодинці, і залежить від групових очікувань.

Другий етап емпіричного дослідження присвячено вивченню особистісних якостей майбутніх менеджерів.

За результатами дослідження виявлено, що у студентів, які не комунікабельні, замкнуті, мають менший рівень соціальної адаптації, схильність до самотності, інтровертовані у поведінці, несамостійні, неконформні, схильні до самоствердження, незалежні, ігнорують соціальні умовності й авторитетів, виникають проблеми в налагодженні соціальних зв'язків і контактів з оточуючими.

Проведене дослідження показало, що студенти-інтерналі (43%) краще працюють на самоті, ніж під спостереженням, а студенти-екстернали (57%) прагнуть до постійного спілкування.

Нами виявлена позитивна кореляція між інтернальністю і визначенням сенсу життя ($p < 0,01$): чим більше суб'єкт вірить, що все в його житті залежить від його власних зусиль і здібностей, тим частіше він знаходить у житті зміст і бачить ціль. Екстерналів відрізняє підвищена тривожність, стурбованість, менша терпимість до інших і підвищена агресивність, менша популярність. Результати наших досліджень показують, що менш відповідальні студенти більш схильні до екстернального локусу контролю і, як наслідок, до поведінки, що відхиляється від норми, і низькою успішністю.

Студенти з низьким рівнем суб'єктивного контролю позиціонують себе, як егоїстичних, нерішучих, залежних, ворожих, несамостійних, дратівливих. Студенти з високим рівнем суб'єктивного контролю вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, дружелюбними, самостійними.

За результатами дослідження нами виявлено наявність зв'язку між рівнем суб'єктивного контролю та відчуттям людиною своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається, із самоповагою, соціальною зрілістю, самостійністю особистості.

Для встановлення значущих статистичних зв'язків між особистісними рисами і креативністю був проведений кореляційний аналіз між даними методик таких, як особистісний опитувальник Р. Кеттелла, вербальні та невербальні тести П. Торренса.

Аналіз зв'язків між показниками творчого мислення та особистісними рисами дозволяє стверджувати, що домінантність позитивно корелює з усіма невербальними творчими показниками та з вербальними деталізацією й оригінальністю ($p < 0,001$). А, отже, риси незалежності, самостійності, схильності до самоствердження сприяють оригінальності, різноманітності та деталізації креативних ідей. Цікавим є те, що ці особистісні риси спричиняють зниження продуктивності творчих ідей у словесній сфері.

Аналіз взаємозв'язків принципності та вербальних значень з продуктивності та оригінальності показав позитивну кореляцію ($p < 0,05$). Фактор самоконтролю позитивно корелює з невербальною продуктивністю ($p < 0,01$). Тобто, у досліджуваних з підвищенням продуктивності у невербальній сфері зростає внутрішній контроль поведінки, а він, у свою чергу, сприяє підвищенню творчої продуктивності.

Дослідження рівню інтелекту майбутніх менеджерів показало, що студенти, що мислять повільно, проявили завзятість і наполегливість, а ті, котрі мають більш високий темп мислення, іноді

були незібрані, схильні до поспішних дій, неметодичності. Це дає можливість стверджувати, що креативність залежить і від особистісних якостей.

Визначено рівні сформованості комунікативних та організаторських схильностей: високий організаторський рівень у 45%, середній у 38%, а низький у 17% досліджуваних. Комунікативність високого рівня виявили 45% студентів, середнього рівня – 36% студентів, низького рівня – 19% студентів.

У нашому дослідженні ми виявили зв'язок між показником психологічного статусу студента і його ставленням до суспільної роботи та роллю, яку студент виконує в масових заходах. З'ясувалося, що студенти з високим психологічним статусом частіше виступають у ролі організаторів заходів, більш авторитетні у науково-дослідній і суспільній діяльності, ніж студенти з низьким психологічним статусом. Студенти з високою успішністю посідають провідне місце в системі міжособистісних взаємин у групі.

В процесі дослідження виявлено значний масив рис особистості та якостей, якими має володіти сучасний ефективний керівник, визначено специфіку прояву творчого та управлінського потенціалу.

Статистичний і психолого-педагогічний аналіз результатів тестування дозволив зробити такі висновки: 1) у сучасній системі освіти переважають педагогічні технології, орієнтовані на репродуктивне засвоєння знань, що відбивається на рівні розвитку творчого потенціалу молоді (рівень творчого потенціалу перебуває на нижній межі середньостатистичної норми); 2) нереалізованість творчого потенціалу призводить до підвищення агресивності (28% студентів висловилися про щоденні конфлікти) та тривожності (високий рівень тривожності мають 15% - 20% старшокурсників), що, в свою чергу, веде до зниження дисципліни, рівня пізнавальної мотивації та низької успішності; 3) у більшості респондентів виявлено психоемоційне перевантаження.

В цілому, результати констатувального етапу дослідження виявили недостатній рівень розвитку креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організації та довели необхідність розробки спеціальної психологічної програми для його формування та розвитку.

Висновки:

1. Взаємозв'язок усіх компонентів творчого процесу при оптимальних умовах організації та управління закономірно забезпечує продуктивно-утворюючий результат навчання й самовиховання, що сприяє реалізації творчого потенціалу та самоактуалізації творчої індивідуальності особистості.

2. Креативний потенціал менеджера виявляється у здатності особистості ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, підходити до вирішення конкретної справи нестандартно, самостійно, оптимально.

3. Можна зробити висновок, що отримані показники креативного потенціалу та особистісних якостей майбутніх менеджерів впливають на ефективність управлінської діяльності, на самореалізацію.

Literatura

1. Avdeev V.V. Ypravlenie personalom. Texnologiya formirovaniya komandi: Yceb.posobie. / V.V.Avdeev // – М.: Nayka, 2002. – 312 с. – Bibl. S.310-312.
2. Averin B.A. Psihologiya lichosti. / V.A.Averin // - СРb.: Piter, 2001. – 280 s.
3. Karamuchka L.M. Psihologiya upravleniya: Navc. posib. - К.: Mileniy, 2003. – 344 s.
4. Organizacionnaya psihologiya / Pod red. G.V.Syodolskogo. – Charkov, Izd-vo Gumanitarniy Sentr, 2004. – 256 s.

Розділ: Психологія розвитку

УДК 159.922.2.072.594

Репликация как метод культурно-исторической психологии

Иванова Е.Ф.

В данной статье рассмотрен метод репликации (повторения), который заключается в точном повторении исходной методики на аналогичной выборке, но через определенное время. Проанализированы репликации исследований по развитию произвольной памяти З.М.Истоминой, «параллелограмма развития памяти» А.Н.Леонтьева, произвольного запоминания П.И.Зинченко, а также развития произвольного поведения З.В.Мануйленко. Эти репликации подтвердили основные теоретические выводы, полученные на основании исходных методик, выявили различия в количественных показателях эффективности и некоторые новые закономерности развития произвольности.

Ключевые слова: Репликация, развитие, произвольная память, произвольная память, произвольное поведение.

В даній статті розглянуто метод реплікації (повторення), який полягає в точному повторенні вихідної методики на аналогічній вибірці, але через певний час. Проаналізовані реплікації досліджень з розвитку довільної пам'яті З.М.Істоміної, «паралелограму розвитку пам'яті» О.М.Леонтьєва, мимовільного запам'ятовування П.І.Зінченка, а також розвитку довільної поведінки З.В.Мануйленко. Ці реплікації підтвердили основні теоретичні висновки, одержані на підставі вихідних методик, виявили відмінності в кількісних показниках ефективності і деякі нові закономірності розвитку довільності.

Ключові слова: Реплікація, розвиток, довільна пам'ять, мимовільна пам'ять, довільна поведінка.

The focus of this article is a method of replication which presumes a precise repetition of the initial method in a similar sample but in a certain period of time. Replications of Z.M.Istomina's research of voluntary memory development, A.N.Leont'ev's "parallelogram of memory development", involuntary memory by P.I.Zinchenko and development of voluntary behavior by Z.V.Manuilenko. These replications confirmed main theoretical conclusions that were obtained with the help of initial methods, revealed differences in quantitative characteristics of efficiency and discovered some new patterns in development of voluntariness.

Key words: Replication, development, voluntary memory, involuntary memory, voluntary behavior.

Воспроизводимость является одной из основных характеристик научных методов и заключается в возможности точного повторения методики другими исследователями. Если при повторении будут получены такие же результаты, как и полученные первоначально, методика и ее результаты считаются надежными. Если же в результате повторения методики нельзя получить такие же результаты, которые были получены ранее, это говорит о том, что те результаты характеризуют определенную выборку в определенное время и в определенном месте и не могут быть обобщены и генерализованы. Если результаты повторного исследования противоречат исходному, обычно результаты исходного исследования ставятся под сомнение. В то же время весьма непросто добиться полной тождественности исходной и повторной экспериментальной процедуры. Поэтому расхождения в результатах могут быть вызваны и методическими различиями исследований.

Понятие воспроизводимости используется и в психологии. В психологических исследованиях под воспроизводимостью понимают повторение определенной методики на новой, но аналогичной, выборке. Такое точное повторение какого-либо метода на другой выборке или в другое время стало называться методом репликации, или повторения (англ. - replication).

Метод репликации стал одним из методов, применяемых в культурно-исторической и социокультурной психологии, поскольку позволяет проследить развитие и изменение психических функций в ходе исторического развития.

В проведенных репликациях классических исследований доминируют повторения исследований по памяти. Сюда вошли репликации исследования З.М.Истоминой по развитию произвольной памяти у дошкольников, репликации параллелограмма развития памяти А.Н.Леонтьева, исследования произвольного запоминания П.И.Зинченко, запоминания разного вида материала В.Н.Самохваловой. В нескольких исследованиях была повторена работа З.В.Мануйленко по развитию произвольного поведения у дошкольников.

Работы по памяти начали повторяться одними из первых. Особый интерес и наибольшее количество репликаций вызвало исследование З.М.Истоминой, посвященное развитию произвольной памяти у детей дошкольного возраста, проведенное в 1948 году [3]. Истомина показала, что в раннем дошкольном возрасте процессы памяти являются произвольными, в среднем же они превращаются в произвольные. Выполненное в рамках теории деятельности, ее исследование продемонстрировало, что продуктивность запоминания в дошкольном возрасте зависит от вида деятельности, в рамках которой оно осуществляется. Так, результаты запоминания, проведенного в лабораторном исследовании,

были наихудшими, лучше было запоминание в ситуации игровой деятельности и максимальным – в практической деятельности. Полученные различия в продуктивности запоминания Истомина объясняла различиями в мотивации осуществляемой деятельности.

Ее исследование дало толчок целой серии репликаций: оно повторялось многократно, разными исследователями, в разных странах и в разных вариациях.

Американские психологи Дж. Вайсберг и С. Перис выдвинули в качестве своей задачи изучение развития произвольного запоминания у детей с помощью экспериментальной методики Истоминой на американской выборке [17]. Ими была также поставлена задача сравнения полученных данных с данными, полученными Истоминой 40 лет назад. Как предположили Вайсберг и Перис, они могут измениться с течением времени.

Исследователи несколько изменили условия проведения эксперимента по сравнению с исходными, но сохраняя основную идею: запоминание в игре и лабораторном эксперименте. Исследование было проведено в 80-х годах XX века. Полученные ими результаты были прямо противоположными результатам Истоминой: в ситуации произвольного запоминания с четко поставленной экспериментатором целью «запомнить» запоминание было продуктивнее, чем в ситуации игры, где цель запомнить не была эксплицирована экспериментатором. Этот результат был получен во всех возрастных группах (от 3-х до 7-и лет). Кроме того, продуктивность запоминания оказалась во всех возрастных группах у американских детей выше. Особенно яркими выявились различия у 3-х летних детей.

Причины такого несоответствия результатов Вайсберг и Перис видели и в отличиях в исторической ситуации, культуре, в изменившейся ситуации через 40 лет после проведения Истоминой ее исследования. Они полагали, что все это способствовало более раннему пониманию современных им детей мнемической цели, то есть произвольная память появляется у них раньше.

В исследовании В.Шнайдера и Х.Бруна [15], повторяющем исследование Истоминой и проведенном на немецких детях, было показано, что 4-6-ти летние дети практически одинаково хорошо запоминают и в игре, и в лабораторном эксперименте. Но они также не подтвердили вывод Истоминой о том, что мотивация может существенным образом повлиять на запоминание и воспроизведение.

В этих и некоторых других репликациях исследования Истоминой вносились определенные изменения в экспериментальную процедуру (наличие или отсутствие повторений слов, подсказки, количество слов, задания, которые давались детям, и т.п.). Все эти моменты могли повлиять на отличие в результатах.

Невозможность точно воспроизвести результаты Истоминой в зарубежных исследованиях привела ряд психологов к выводу о том, что нужно различать репликацию как точное воспроизведение всех методических нюансов и репликацию как воспроизведение общей модели исследования [16], [14]. Следуя этой идее, в работе Дж.Мистри, Б.Рогофф и др. [13] был сделан акцент на изменение смысла цели деятельности, в рамках которой осуществляется запоминание. Так, сравнивалось запоминание в ситуации практической деятельности – собрать продукты для ланча и запоминание для демонстрации своей памяти и ее результатов взрослому. Более осмысленная и значимая для ребенка цель (собрать реальные продукты для ланча) привела к лучшему запоминанию, что подтверждает один из выводов Истоминой о влиянии мотивации на запоминание.

В работе Е.А.Невоенной была сделана попытка максимально точно воспроизвести методику Истоминой на русскоговорящих дошкольниках. Сравнение с результатами Истоминой показало, что продуктивность запоминания во всех возрастах (с 3-х лет до 7-ми) и во всех видах деятельности (лабораторный эксперимент, игровая деятельность и практическая деятельность в виде выполнения поручения взрослого) в данном исследовании выше, чем у Истоминой. Особенно яркие различия отмечались в показателях лабораторного эксперимента, что говорит о более раннем начале развития произвольной памяти у современных детей [10].

Таким образом, видимо, можно утверждать, что если продуктивность запоминания у дошкольников с течением времени претерпела изменения и увеличилась (что показывают все повторения исследования Истоминой), произвольная память начала появляться раньше, то вывод Истоминой о значимости мотивации остается актуальным.

Объектом повторения становились и эксперименты А.Н.Леонтьева по развитию памяти, в которых был получен знаменитый «параллелограмм развития» [5]. Эти работы, выполненные в России и Украине, как и повторения экспериментов Истоминой, показали неоднозначные результаты.

В репликации М.И.Лохова и соавторов делается жесткий вывод о несостоятельности гипотезы о параллелограмме развития запоминания [6]. В то же время, как указывает П.А.Мясоед, автор другого повторения данного эксперимента, этот вывод был связан с изменением способа обработки результатов. В исследовании Мясоеда [9], хотя испытуемые всех возрастов продемонстрировали меньшую продуктивность как непосредственного, так и опосредованного запоминания, характер кривых остался таким же, как был получен Леонтьевым. Что касается обоснования Леонтьевым гипотезы «вращения» на основании полученных результатов, то Мясоед считает, что Леонтьев производил не совсем корректные операции для ее обоснования. Таким образом, по мнению Мясоеда, эффект параллелограмма развития сохраняется, но не дает однозначного ответа на вопрос о том, произошло «вращение» или нет.

Еще одна, гораздо более строгая репликация исследования Леонтьева была проведена Б.Г.Мещеряковым с соавторами на современных детях и студентах [8]. Авторы попытались максимально

точно воспроизвести экспериментальную процедуру исходного исследования, реконструировать метод обработки данных, чтобы произвести современную статистическую обработку, ответить на вопрос о правомерности параллелограмма развития памяти и сравнить результаты своего исследования с результатами Леонтьева. Они подтвердили факт наличия параллелограмма развития памяти и закономерности возрастной динамики, полученные Леонтьевым. В то же время, введение нового дополнительного условия в экспериментальную процедуру позволило уточнить вывод относительно влияния опосредования на ранние этапы развития памяти.

И.А.Корепанова провела еще одно повторение эксперимента Леонтьева, сохранив его процедуру, добавив изменения Мещерякова и внеся некоторые свои, в частности увеличение возрастных групп и введение дополнительного стимульного материала [4]. Ею был также получен параллелограмм, во многом результаты ее исследования совпали с результатами, полученными Мещеряковым, хотя и с некоторыми вариациями. В то же время данные Корепановой свидетельствуют о том, что повышения эффективности запоминания как непосредственного, так и опосредованного не произошло, имеет место даже понижение.

Еще одной репликацией работ по памяти стала работа по повторению классического исследования П.И.Зинченко непроизвольного запоминания [1]. Его повторение [2] показало, что закономерность зависимости продуктивности непроизвольного запоминания от места материала в структуре деятельности, выявленная Зинченко, справедлива и для современных испытуемых. В то же время продуктивность непроизвольного запоминания материала, входящего в цель деятельности, оказалась для всех возрастных групп ниже, чем в экспериментах Зинченко. Запоминание же фоновых картинок во всех возрастных группах повысилось.

Подытоживая результаты различных репликаций исследований памяти, можно отметить следующее. Современные данные свидетельствуют о более раннем начале развития произвольной памяти, уже в младшем дошкольном возрасте. Опосредованное запоминание у современных дошкольников и подростков также протекает в более ускоренном темпе. Отмечается более высокая продуктивность произвольной памяти в разных видах деятельности, в том числе в лабораторном эксперименте. Продуктивность же непроизвольного запоминания материала, входящего в цель деятельности, оказалась для всех возрастных групп ниже. То есть, по-видимому, произошел сдвиг в соотношении произвольной и непроизвольной памяти в экспериментально созданных условиях. Феномен высокой продуктивности непроизвольного запоминания образного фонового материала и более продуктивного запоминания при образном опосредовании в произвольной памяти говорит о возрастающей роли образного материала в процессах памяти, что может быть связано с его возросшей ролью в жизни современных людей.

Кроме памяти, предметом повторения стало исследование развития произвольного поведения у детей, выполненное З.В. Мануйленко в 1948 году [7]. В качестве произвольного поведения изучалось удержание определенной позы, причем это происходило в разных условиях и с разной целью (по требованию взрослого или в игровой ситуации). В этой работе было показано, что дети 3-4 лет еще не могут произвольно контролировать свое поведение. У 4-5-летних спорадически возникают элементарные формы контроля двигательного поведения, которые приобретают более автоматизированный и осознанный характер у 5-6-летних детей. И, наконец, в 6-7 лет произвольное поведение носит вполне устойчивый характер.

Данное исследование в полном объеме было повторено нами в 1997-1998 годах [12]. Оно выявило как общие черты, так и отличия с данными Мануйленко. У современных детей уже в 3-х летнем возрасте формируется произвольный контроль своего двигательного поведения (их показатели оказались в 8 раз выше) и оно менее подвержено влиянию внешних факторов. Развитие произвольного поведения у современных детей происходит несколько по-иному по сравнению с их сверстниками 40-х годов. Если в экспериментах Мануйленко у 3-х летних детей отмечалось практически полное отсутствие контроля произвольных движений, а у 6-7-ми леток – способность к длительному контролю, которая превратилась в навык, то у современных детей этот процесс протекает несколько по-иному, в более широких возрастных рамках: и начинается раньше, и заканчивается позже. У 3-х леток уже выявляется определенный уровень произвольности и контроля над своими движениями, и в то же время произвольность и контроль не достигают своего пика к 6-7-ми годам, они подвержены внешним воздействиям и тем более не превращаются в навык в этом возрасте. Лучшему контролю над своими действиями у детей разных поколений способствует различная мотивация. Для современных детей выполнение просьбы взрослого, получение от него похвалы и одобрения являются наиболее мотивирующими. У Мануйленко таковой была игровая мотивация.

Исследование Мануйленко было повторено и в 2004 году Е.О.Смирновой и О.В.Гударевой [11]. Их результаты отличаются и от результатов, полученных Мануйленко, и от результатов, полученных нами. В этом исследовании показатели произвольного поведения у дошкольников ниже, чем в 40-х годах. В нашем исследовании такой результат получился практически только в старшей группе. Кроме того, в исследовании Смирновой и Гударевой больший вес имела игровая мотивация, что также отличается от наших результатов.

О чем говорят результаты проведенных повторений классических экспериментов? Можно разделить данные относительно теоретических положений этих экспериментов и количественные данные.

Полученные в классических экспериментах закономерности относительно роли мотивации

в запоминанні і розвитку произвольності, залежності продуктивності произвольного запоминання від місця матеріала в структурі діяльності залишаються справедливими і в сучасних дослідженнях. Що стосується гіпотези опосередкування, положеної в основу «паралелограма розвитку», то, по думці кількох авторів, вона потребує свого уточнення. Кількісні дані вихідних досліджень зазнали значительні зміни: в одних випадках це було підвищення кількісних показників, в інших – зниження. Так, в сучасних дослідженнях продуктивність произвольної пам'яті виявилася вище. Не було виявлено різких відмінностей в продуктивності запоминання, здійснюваного в різних видах діяльності. Опосередковане запоминання не вплинуло на підвищення ефективності порівняно з безпосереднім; відзначалося навіть зниження. Продуктивність произвольного запоминання матеріала, що входить в ціль діяльності, виявилася для всіх вікових груп нижче, ніж в вихідному дослідженні. В той же час ефективність произвольного запоминання фоновий образний матеріал у всіх вікових групах підвищилася.

В сучасних дослідженнях було виявлено більш раннє початок розвитку і произвольної пам'яті, і произвольного контролю рухливих поведінь. В той же час розвиток произвольності поведінки проходить більш повільними темпами. Таким чином, можна зробити висновок про те, що розвиток вищих психічних функцій продовжується, претерпеваючи і кількісні, і якісні зміни.

В той же час проведені реплікації і неможливість отримання таких же результатів свідчать про те, що існує ряд методических проблем, які можуть впливати на результати. До них відносяться точність стимульного матеріала, деталі експериментальної процедури, методи обробки даних, поведінка і особистість самого експериментатора, що, як нам здається, має особливе значення при роботі з дошкільниками. Звертає на себе увагу і факт розходжень в кількісних результатах, отриманих уже на сучасному етапі. Частично такі розходження можуть бути пояснені, якщо проводилося кросс-культурне дослідження (стимульний матеріал на іншій мові, культурні відмінності, відмінності в вихованні дітей і т.д.). Однак отрималися відмінності і в межах однієї культури, і приблизно одного часу. Як нам представляється, цей факт потребує і теоретичного осмислення, і більш ретельного експериментального вивчення.

Literatura

1. Zynchenko P.Y. Neproyzvol'noe zapomynanye. – M.: Yzd-vo APN RSFSR, 1961.
2. Yvanova E.F., Mazhyryna E.S. Razvytye neproyzvol'noy pamyaty: povtorenyye yssledovaniya P.Y.Zynchenko // Kul'turno-ystorycheskaya psikhologiya. – #1. – 2008. – S.48-56.
3. Ystomya Z.M. Razvytye proyzvol'noy pamyaty v doskol'nom vozraste // Yzvestiya APN RSFSR. – Выр. 14. – 1948. – С.51-88.
4. Korepanova Y. A. Y vnov' o parallelohramme razvytyya pamyaty: dannyye moskovskoy vyborky // Psikhologicheskyy zhurnal Mezhdunarodnogo unyversyteta pryrody, obshchestva y cheloveka «Dubna». – # 4. – 2010.
5. Leont'ev A.N. Razvytye pamyaty: Eksperimental'noe yssledovaniye vysshykh psikhologicheskyykh funktsiy. – M.; L.: Uchpedhyz, 1931.
6. Lokhov M.Y., Stepanov Y.Y., Edlyna T.A., Vartanyan H.A. Dynamika formirovaniya proyzvol'noy pamyaty u detey // Psikhologicheskyy zhurnal. – T.14. – # 4. – 1993. – S. 56–65.
7. Manuylenko Z.V. Razvytye proyzvol'nogo povedeniya u detey doskol'nogo vozrasta // Yzvestiya APN RSFSR. – Выр. 14. – 1948. – С.89-123.
8. Meshcheryakov, B.H., Moysenko, E.V., Kontoryna, V.V. Parallelohramm razvytyya pamyaty: ne myf, no trebuyet utochneniya // Psikhologicheskyy zhurnal Mezhdunarodnogo unyversyteta pryrody, obshchestva y cheloveka «Dubna». – #1. – 2008.
9. Myasoed P.A. «Parallelohramm» A.N. Leont'eva, «henetycheskyy zakon» L.S. Vyhotskogo y traditsiya nauchnoy shkoly // Voprosy psikhologii. – # 2. – 2003. – С. 105-117.
10. Nevoennaya E.A. Ystoryko-sravnitel'nyy analiz razvytyya proyzvol'noy pamyaty. Dyss. kand. psikhol. n. – Khar'kov, 1998.
11. Smyrnova E.O., Hudareva O.V. Yhra y proyzvol'nost' u sovremennykh doskol'nykh // Voprosy psikhologii. – #1. – 2004. – С.91-103.
12. Ivanova E.F. The Development of Voluntary Behavior in Preschoolers: Repetition of Z.V. Manuilenko's Experiments // Journal of Russian and East European psychology/ - Vol. 38. – N 2. – 2000. – P. 6-21.
13. Mistry J., Rogoff B., Herman H. What Is the Meaning of Meaningful Purpose in Children's Remembering? Istomina Revisited // Mind, Culture and Activity. – Vol.8. – N1. – 2001. – P.28-41.
14. Reese H. Strategies for Replication Research Exemplified by Replication of the Istomina Study // Developmental Review. – Vol. 19. – 1999. – P.1-30.
15. Schneider W., Brun H. The Role of Context in Young Children's Memory Performance: Istomina Revisited // British Journal of Developmental Psychology. – Vol. 5. – 1987. – P. 333-341.
16. Valsiner J. Replicability in Context: The Problem of Generalization // van der Veer R., van Ijzendoorn, Valsiner J. (Eds.). Reconstructing the Mind: Replicability in Research on Human Development. Norwood, NJ.: Allex, 1994. – P. 173-181.
17. Weissberg J.A., Paris S.G. Young Children's Remembering in Different Contexts: A Reinterpretation of Istomina's Study // Child Development. – Vol. 57. – N5. – 1986. – P. 1123-1129.

УДК 159.922

Часові перспективи людей похилого віку

Карпінська О. М.

Обговорюються теоретичні проблеми часової перспективи, що суттєво впливає на різні аспекти життя літньої людини, її психологічний та фізіологічний стан. Стереотипна думка, що люди похилого віку майже не проявляють такої перспективи на майбутнє, а лише на минуле є хибною. У статті розкривається актуальність проблеми, зв'язок часової перспективи із Я-концепцією, самоосвітою, цілями, порівнянням свого соціального положення із положенням інших людей такого віку. Є приклади того, як раціональне використання часу може впливати на часові перспективи. Наведені данні емпіричних досліджень та їх обґрунтування.

Ключові слова: часова перспектива, похилий вік.

Обсуждаются теоретические проблемы временной перспективы, существенно влияет на различные аспекты жизни пожилого человека, его психологическое и физиологическое состояние. Легенда гласит, что старики почти не проявляют такой перспективы на будущее, а лишь на прошлое ошибочно. В статье раскрывается актуальность проблемы, связь временной перспективы с Я-концепцией, самообразованием, целями, сравнением своего социального положения с положением других людей такого возраста. Есть примеры того, как рациональное использование времени может влиять на временные перспективы. Приведенные данные эмпирических исследований и их обоснование.

Ключевые слова: временная перспектива, пожилой возраст.

Discusses the theoretical problems of time perspective, a significant effect on various aspects of life of the elderly man, his psychological and physiological state. Legend has it that the old show almost no such prospect for the future, only the past is wrong. The article reveals the urgency of the problem, the relationship of time perspective with self-concept, self-education, goals, comparing their social status with that of other people of that age. There are examples of how time management can influence the temporal perspectives. These data and their empirical justification.

Keywords: time perspective, old age.

Час пронизує усі природні та соціальні аспекти життя людини. Якщо розглядати час в контексті часової перспективи, то тут спостерігається певна залежність її із формуванням моделі свого майбутнього, враховуючи минуле та теперішнє. Отже, часова перспектива, є важливим особистісним конструктом, який впливає на психологічний та фізіологічний стан людини. Адекватне відображення часових кордонів, здатність самостійно визначати перспективи свого життєвого шляху – все це є невід'ємною частиною повноцінної особистості.

В суспільстві існує думка, що люди похилого віку готуються до смерті і не бачать жодних часових перспектив. Проте дослідження останніх років з геронтології та вікової психології доводять зовсім інше.

Застосовувати поняття «часова перспектива» почали після публікації роботи Л. Френка, де він описував життєвий простір людини у рамках минулого, теперішнього та майбутнього. Далі були дослідження Р. Кастенбаума, Дж. Нюттена, Ф. Зімбардо, Л. Божовича, Б. Зейгарник, К. Абульханової, А. Прихожан, В. І. Ковальнової, Д. Г. Елькіна, Б. Й. Цуканова, З. О. Кіреєвої, Т. Т. Толстих.

К. Левін розглядав часову перспективу через призму майбутнього чи минулого, що впливають на теперішнє. Він зробив припущення, що когнітивна діяльність та емоції, пов'язані з минулим чи майбутнім можуть впливати на дії, емоції та когнітивну діяльність у теперішньому, а також на майбутні прагнення. Встановлюючи взаємозалежність між минулим, теперішнім та майбутнім, К. Левін поставив питання про існування одиниці психологічного часу різної направленості, що стало поштовхом для подальшого дослідження часової перспективи особистості [6].

Дж. Нюттен розробив теорію, згідно якої час сприймається людиною як чітка послідовність подій, що людина суб'єктивно відносить до минулого, теперішнього чи майбутнього. Проте події включені не самі по собі, а у вигляді сценаріїв, що людина отримала в процесі соціалізації. Виходячи з цього, Ж. Нюттен робить висновок, що на поведінку людини впливають не тільки самі події, що відбулися, але й ті, що мають відбуватись у житті кожної людини з точки зору суспільства. Такі події, що людина відносить до минулого, теперішнього чи майбутнього вчений називає темпоральними або часовими знаками. У певний період, наприклад у кризовій ситуації, ці знаки можуть активуватись і суттєво вплинути на поведінку особистості.

Кожен автор має свій погляд на поняття часової перспективи. Проте Дж. Нюттен наголошував на трьох основних поглядах:

1. Часова перспектива у власному значенні – характеризується протяжністю, глибиною, насиченістю, структурованістю та рівнем реальності.
2. Часова установка – позитивний чи негативний настрій суб'єкта до минулого, теперішнього чи майбутнього.
3. Часова орієнтація – направленість поведінки людини на об'єкти чи події, що відбувались у минулому, є у теперішньому чи відбудуться у майбутньому [7].

Активно розробляв свою концепцію часової перспективи і Ф. Зімбардо. Він зазначав, що деякі індивіди більш орієнтовані на майбутнє, інші на теперішнє чи минуле. Тому він виділив два аспекти відношення до минулого: негативне та позитивне. Негативне проявляється у повному несприйнятті свого минулого, відразі до нього. Позитивне демонструє сприйняття минулого через «рожеві окуляри». Також були виділені два аспекти відношення до теперішнього: гедоністичне та фаталістичне. Гедоністичне проявляється у тому, що людина прагне тільки задоволень, вона не задумується про наслідки своєї поведінки. Фаталістичне теперішнє – це віра людини в те, що все підкоряється долі і нічого від нас не залежить. Така людина навіть не намагається щось змінити чи покращити. Орієнтація на майбутнє проявляється у наявності цілей та планів, їх реалізації. Орієнтація тут виконує роль часової перспективи. Цей конструкт вводить сам Ф. Зімбардо. Орієнтація пов'язана із гнучким переходом між роздумами про минуле, теперішнім та майбутнім. Проте це залежить від ситуативних вимог, оцінки ресурсів, особистісних та соціальних оцінок. Поведінка людини, що має досить високі показники по цьому конструкту, утримують баланс між змістом репрезентацій минулого досвіду (переживань), бажанням теперішнього та адекватним сприйняття майбутнього. Ф. Зімбардо робить припущення, що саме така часова орієнтація є найбільш оптимальною часовою перспективою з точки зору психологічного та фізичного здоров'я, а також функціонування індивіда у соціумі.

Вагомий вклад у вивчення часової перспективи вніс Д. Г. Елькін. Його перші досліді були направлені на демонстрацію причинної залежності між безпосереднім сприйняттям часу та формуванням часової перспективи. Далі розвивав цей напрямок. Б. І. Цуканов розвивав цю тему та зазначав, що існують певні типи орієнтації, що залежать від конструкції годинника індивіду. Саме він залишає певний відбиток на своєрідність часової перспективи особистості [5].

Будь-яка діяльність створює просторово-часовий континуум. Її динамічним показником є мотивація та цілі. Саме цілі мають виражену темпоральну характеристику – інтенцію на майбутнє. Є направленість із теперішнього у майбутнє – до цілі, та з майбутнього у теперішнє – від цілі. Отже, часову перспективу та цілі не можна розділяти, вони взаємопов'язані. Перспективи будуються на основі мотиваційних об'єктів та намірів [7]. Б. В. Зейгарник підкреслює, що вміння об'єктивно оцінювати ситуацію, бачити її не тільки тепер і зараз, але й у розгорнутій часовій перспективі є необхідним та важливим двигуном розвитку особистості [4].

Однією з розповсюджених причинно-цільових концепцій є розроблена С. І. Головахою та А. А. Кроніком. Вони вказують, що розвиток свідомості детерміновано не тільки минулим часом, але і майбутнім. Тобто є цілі та передбачувані результати життєдіяльності. Такі причинно-цільові зв'язки є одиницями аналізу психологічного часу особистості. Що стосується взаємодії минулого, теперішнього та майбутнього, то А. А. Кронік та С. І. Головаха пояснюють її так. Психологічне минуле визначається сукупністю реалізованих зв'язків, які об'єднують між собою події хронологічного минулого. Психологічне теперішнє включає актуальні зв'язки, тобто ті, що вже розпочались, але не завершені, і які об'єднують між собою події хронологічного минулого з одного боку, а майбутнього – з іншого. Психологічне майбутнє – це потенційні зв'язки, реалізація яких ще не почалась оскільки вони об'єднують між собою передбачувані події хронологічного майбутнього [3].

А. І. Анциферова виділяє два типи людей похилого віку, що відрізняються один від одного рівнем активності, стратегіями співволодіння із труднощами, відношенням до світу та до себе, задоволеністю життям. Представники першого типу мужні, без особливих емоційних порушень переживають вихід на пенсію. Вони мають високу активність, яка пов'язана із позитивною установкою на майбутнє. Нерідко такі люди сприймають установку як звільнення від соціальних обмежень, приписів та стереотипів трудового періоду. Заняття новою справою, встановлення дружніх контактів, збереження здібності контролювати своє оточення зароджує задоволеність життям та збільшує його тривалість. У представників другого типу розвивається пасивне відношення до життя. Вони відчужуються від оточуючих, звужується коло їх інтересів і як наслідок рівень інтелекту. Вони втрачають повагу до себе, переживають відчуття непотрібності. Такі люди важко переживають свій вік, поглинають у минуле та, навіть маючи відмінне здоров'я, швидко його втрачають [1].

Для людей похилого віку часова перспектива є не менш актуальною, ніж для молодих. Цілі, які вони обирають для себе, напряму впливають на їх подальше життя, психологічний настрій та загальний стан здоров'я. Для людей, що обрали у старості ціль зберегти себе як особистість, свою систему соціальних зв'язків, найнеобхіднішим є передача свого життєвого досвіду. Дуже важливо усвідомити те, що настав період старіння та адекватно це сприйняти. Така позиція допоможе відкрити для себе нові сенси та зумовити особливу структуру емоційних переживань. Саме тоді психіка людей похилого віку буде орієнтуватись на теперішнє і будуть відсутні депресивні проєкції на минуле. Таке відношення до себе і оточуючих буде для таких людей новою життєвою ціннісною установкою, сприяє збереженню особистості і узгодженості минулого, теперішнього та майбутнього.

Для психологічної адаптації людей, що досягли похилого віку, дуже важливою є саме часова перспектива. Вона дає можливість здобувати нові знання не зважаючи на те, що людина вже має неабиякий досвід та багаж знань. Прагнення розвиватись і надалі навіть у такому віці говорить про те, що є певний потенціал. Як стверджував Б. Г. Ананьєв, потенціал – це властивості індивіда та особистості, що визначають готовність і здатність до виконання дій та досягненні в діяльності певного рівня продуктивності [5]. Емпірично встановлено, що з віком прагнення до майбутнього зменшується, проте якщо діяльність особистості обмежується лише вирішенням задач сьогодення, то її психологічна

організація об'єднується, так як творчі можливості людини дають змогу вирішувати більш складні проблеми. Прогресивний розвиток особистості, як спосіб існування, забезпечується завдяки активності у вирішенні протиріч між умовами буття, що існує зараз та реальними можливостями задоволення потреб.

Н. Ф. Шахматов стверджував, що хоча людям похилого віку властива орієнтація на минуле, при плануванні трудової діяльності, навчання можлива і орієнтація на майбутнє. При цьому тривала перспектива не має такого ефекту, як короточасна. Вона дозволяє людям похилого віку будувати певні плани, знімає депресію і страх смерті, допомагає долати хвороби. Короточасна перспектива дає впевненість у завтрашньому дні і відкриває шлях для досягнення реальних цілей.

Не останню роль грає соціальне порівняння свого положення із положенням інших людей такого віку. Це дає можливість зберігати оптимізм у поглядах на майбутнє і краще адаптуватись до оточуючих змін. Збереження важливих соціальних ролей, орієнтирів у поєднанні із соціальним порівнянням пом'якшує негативний ефект слабкого фізичного здоров'я і має позитивний вплив на відчуття задоволеності життям, зменшує психологічні страждання, що пов'язані із старінням. Також сприяє досягненню цілей подальшого розвитку.

Ще одним важливим показником, який пов'язаний із часовою перспективою є Я-концепція. Саме у похилому віці вона направляє прагнення людини інтегрувати своє минуле, теперішнє та майбутнє. Допомагає зрозуміти зв'язок між подіями особистого життя. Для цього треба дотриматись певних умов, що посприяють ефективній інтеграції особистості: успішне вирішення індивідом нормативних криз та конфліктів, вироблення адаптивних особистісних властивостей, вміння засвоювати корисні уроки з минулих невдач, спроможність акумулювати енергетичний потенціал усіх пройдених стадій. Як зазначають Є. А. Дотченко, Т. М. Титаренко **робота над своїм минулим розвиває внутрішню стабільність, гармонію та цілісність особистості.**

Як стверджував М. М. Бахтін, із часовою перспективою пов'язане ще й поняття сенсу [2]. Ф. Е. Василюк зазначає, що хоча сенс і є поза часом, проте він втілюється у часовій формі, як сенсове майбутнє. Очевидно, що сенс не може існувати поза поняттям особистісного розвитку, перспективи на майбутнє як молодих, так і людей похилого віку. Сенс є продуктом мотиваційно-ціннісної системи особистості. А цінності несуть потребу до реалізації у майбутньому.

Треба відмітити, що у зв'язку із виходом на пенсію у людей похилого віку з'являється більше вільного часу і виникає питання про його раціональне використання. Тут включається усе: сенс, цілі, соціальне порівняння, власний погляд на себе. За даними соціологічних досліджень було встановлено, що відношення до використання вільного часу – це не тільки питання здорового глузду, користі для оточуючих, але й питання особистісного здоров'я. Були виявлені наступні показники: серед людей похилого віку, що раціонально використовують вільний час лише 7,26% мають хронічні захворювання, а серед тих, хто веде пасивний спосіб життя – 97%.

Одним із способів такого раціонального дозвілля є самоосвіта або освіта у спеціалізованих навчальних закладах для людей похилого віку. Нажаль в Україні таких закладів досить мало, проте вони існують. Самоосвіта це творча робота з розвитку своєї особистості, розширення інтелектуальних можливостей, поглиблене світосприйняття. Така діяльність може посприяти виникненню нового соціального статусу для людини «третього віку». Тепер це не просто особистість похилого віку, а й активний член суспільства.

Саме у цьому віці самоосвіта набуває особливого статусу. Це можливість стикнутися із світом. Для таких людей подібна діяльність стає образом життя, сенсом, енергією і просто стимулом до існування. Основні функції самоосвіти – це подолання вікової кризи втрати статусу, дефіциту спілкування, вирішення проблем суспільного визнання. Дуже вагомою є мотивація на розвиток, та ті ресурси, якими володіє людина похилого віку. Саме ці показники демонструють її потенціал та вікову перспективу.

У зв'язку з цим ми провели дослідження, де у якості респондентів виступали люди похилого віку, що навчаються в Інституті Третього Віку при Миколаївському Національному Університеті імені В. О. Сухомлинського. Всього у дослідженні взяли участь 66 осіб. За основу ми взяли методику Ф. Зімбардо на виявлення часової перспективи. Також були використані методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Особистісна зрілість» Ю. З. Гільбуха та «Диспозиційний оптимізм» (розробка російськомовної версії) Т. О. Гордєєва, О. А. Сичова, Є. Н. Осіна. Були виявлені наступні показники (Табл. 1,2, 3):

Таблиця.1.

Процентне співвідношення по методиці Ф. Зімбардо на виявлення часової перспективи.

Негативне минуле	Гедоністичне теперішнє	Майбутнє	Позитивне минуле	Фаталістичне теперішнє
21,21%	7,57%	37,85%	24,24%	9,09%

З табл. 1 ми бачимо, що показники шкали «Майбутнє» є найбільшими. Це свідчить про те, що люди похилого віку, що навчаються бачать перспективу на подальший розвиток, самовдосконалення. Негативне минуле для них тепер має менше значення. Вони до нього не прагнуть повертатись. А от показники позитивного минулого є більшими. Це свідчить про те, що такі особистості якщо і повертаються у минуле, то тільки для того, щоб згадати приємне та перенести ці спогади у теперішнє.

Таблиця. 2.

Середні показники за методикою Ю. З. Гідьбуха «Особистісна зрілість».

Мотивація досягнення	Я-концепція	Громадянський обов'язок	Життєва установка	Психологічна близькість	Особистісна зрілість
8,94	10,76	5,11	10,47	5,44	21,05

Що стосується особистісної зрілості, то у табл. 2 видно, що показник досить низький згідно зі шкалою тесту (0-25 – незадовільно). Незважаючи на свій фізіологічний вік такі люди ще не досягли зрілості як особистості. Проте в них присутня мотивація досягнення, вони прагнуть розвиватись. На задовільному рівні розвинене відчуття громадського обов'язку. Люди похилого віку прагнуть бути активною частиною суспільства. Проте ми спостерігаємо низькі показники шкал «Я-концепція», «Життєва установка» та «Психологічна близькість з іншими». Це може бути пов'язане із тим, що стереотипи суспільства знизили в них довіру до оточуючих, а як наслідок, і до самих себе.

Середні показники диспозиційного оптимізму – 19,55. Цей показник є стабільною особистісною характеристикою, що відображає позитивне очікування свого майбутнього. Незважаючи на свій вік люди не втрачають оптимізму та досить спокійно дивлять у майбутнє, бачать ще шляхи до розвитку і вдосконалення.

Таблиця. 3.

Найбільш значимі показники за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації».

	Термінальні цінності	Інструментальні цінності
Показник	Здоров'я	Чесність
Кількість осіб, що його обрали (%)	62,12%	19,69%

Серед найважливіших цінностей люди похилого віку вважають здоров'я та чесність, продемонстровано в табл. 3. Звісно із віком загальний стан здоров'я не покращується. А як відомо, ми починаємо по справжньому цінити щось тільки тоді, коли втрачаємо. Що стосується чесності, це, ймовірно, пов'язане із недовірою до оточуючих та себе, що також було підтверджене даними з методики «Особистісна зрілість».

Враховуюче все можна зробити висновок, що люди похилого віку, що займаються самоосвітою та прагнуть раціонально використовувати кожну хвилину вільного часу мають домінуючу вікову перспективу на майбутнє. Цей факт може стати поштовхом для нових досягнень, розкриття потенціалу та демонстрації свої ресурсних можливостей. Як наслідок люди похилого віку, що навчаються, значно краще почуваються як фізично, так і психологічно, вносять певний вклад у суспільство та в самих себе, збільшують тривалість свого життя, так як ще багато чого можуть зробити.

Literatura

1. Anciferova L. I. Novyestadiipozdnejzhizni: vremjateplojoseniilisurovojmymy? / L. I. Anciferova // Psihologicheskijzhurnal. – 1994. – Tom 15. №3 – S. 99-105.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorcestva / M. M. Bahtin. – M., 1979. - 423 s.
3. Golovaha E.I., Kronik A.A. Psihologicheskoe vpmnja lichnosti. – K.: Naukova dumka, 198. – 207 s.
4. Zejgarnik B. V. Teorija lichnosti Kurta Levina / B. V. Zejgarnik. – M., 1981. – 118 s.
5. Kvasova O. G. Transformacija vremennoj perspektivy lichnosti v jekstremal'noj situacii: dis.. kandidata psihol. nauk: 19.00.01 / Kvasova Ol'ga Grigor'evna. – M., 2013. – 216 s.
6. Kireeva Z. A. Razvitie soznaniya determinirovanoe vremenem / Z. A. Kireeva. – Odessa: VMV, 2010. – 379 s.
7. Levin K. Opredelenie ponjatija «pole v dannyj moment».M.: Izd-vo Mosk. Un-ta,1980, s. 131-145.
8. Njutten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego / Zh. Njutten / Podredakciej D. A. Leont'eva. – M., 2004. – 608 s.

УДК 159.9.019 + 338.12

Значение теории Л. С. Выготского для экономики: циклы Н. Д. Кондратьева как фазы развития

Касвинов С. Г.

У попередній статті автор виявив культурно-історичне рішення проблеми відношення між онто- та філогенезом людини в науковій спадщині Л. С. Выготського. І реконструював на цій підставі структуру Нового часу як стабільної стадії філогенезу (її розділення на певні фази за їх ознаками). В даній статті ця структура інтерпретована як низка хвиль М. Д. Кондратьєва (К-циклів). Показане значення реконструйованої частини теорії Л. С. Выготського для економічної науки.

Ключові слова: Выготський, культурно-історичний, структура Нового часу, стабільна стадія, хвилі Кондратьєва, К-цикли, економічна наука.

В предыдущей статье автор выявил культурно-историческое решение проблемы отношения между онтогенезом и филогенезом человека в научном наследии Л. С. Выготского. И реконструировал на этом основании структуру Нового времени как стабильной стадии филогенеза (ее разделение на определенные фазы по их признакам). В данной статье эта структура интерпретирована как последовательность волн Н. Д. Кондратьева (К-циклов). Показано значение реконструированной части теории Выготского для экономической науки.

Ключевые слова: Выготский, культурно-исторический, структура Нового времени, стабильная стадия, волны Кондратьева, К-циклы, экономическая наука.

In the previous author's work the cultural-historical decision of a problem of ontogenesis-phylogenesis relation in the L. S. Vygotsky's scientific heritage is revealed. And on this basis the psychological structure of New time as a stable stage of phylogenesis is reconstructed. In this article the New time structure is interpreted as some N. D. Kondratieff's waves (K-cycles). An importance of reconstructed Vygotsky's theory for economical science is demonstrated.

Keywords: Vygotsky, stable stage structure, structure of New time, Kondratieff waves, K-cycles.

Постановка проблеми. Економічний кризис підвищив інтерес учених к закономірностям розвитку економіки и прогнозуванню дальніших подій на этой основі. «В центрі уваги багатьох провідних економістів сучасності» – застосовувана для прогнозів теорія «довгих хвиль» Н. Д. Кондратьєва («К-циклів»). Так як «ефект довгих хвиль» виявляється поки тільки шляхом «обробки статистических даних» («в відміння від коливань ділового циклу», виявлюються «непосередньо»), для економічної науки актуальний «питання про додаткову перевірку реальності довгих хвиль» [12, с. 118–119]. То єсть о пошуку ознак, по котрим К-цикли можна виявити безпосередньо.

В цьому плані істотно те, що у сучасних учених теорія Выготського «всі більше асоціюється» з вивченням людини в власній «історическій перспективі» [7, с. 41; 18, с. 21]. Т. є. с його історическим розвитком (філогенезом). Признання можливості застосування однієї теорії к онтогенезу и філогенезу актуалізує питання відношення між ними и питання психологічної періодизації філогенеза. Рішення першої з них фактично знайдено Выготським и уже виявлено в його працях [10]. На этой основі реконструйована и культурно-історическа періодизація розвитку всередині новочасної стадії [10]. Якщо розуміти економічне розвиток як аспект процесу історического розвитку, то сказане вище єть основою для гіпотези: в науковій спадщині Выготського неявно міститься періодизація новочасного економічного розвитку, котра може привести к безпосередньому виявленню К-циклів. В нинішній роботі поставлена проблема реконструкції такої періодизації.

Зв'язок з попередніми публікаціями. Схожість між періодизацією Выготського и протікаючими в економіці процесами розвитку існує. Так, економіст Н. В. Коваль знашла явну аналогію між чередуванням «вікових» и «кризових» в періодизації Л. С. Выготського и чередуванням етапів розвитку економічної організації, о чому повідомила мені усно [4, с. 254, 256; 5, с. 41].

К-цикли визначаються шляхом «обробки статистических даних» о результатах діяльності людей (господарської) на визначеному етапі історії [12, с. 119]. И потому можуть служити для психологів підтвердженням реконструйованої частини філогенетическої періодизації Выготського [10], якщо К-цикли отримують культурно-історическу інтерпретацію и якщо виявиться, що К-цикли и фази новочасної стадії [10] – одні и те же ділянки історії. Это дозволить виявити К-цикли уже «непосередньо» [12, с. 119] по ознакам фаз. Економістів цікавить и «можливість ефективного встраювання моделі Кондратьєва в більш загальну модель» розвитку, відображающую ще більш «довгочасну економічну динаміку» [12, с. 119]. Чо дуже нагадує метод Выготського: «ми зможемо перевірити закономірності, знайдені нами для даного ділянки розвитку, «вставив их в контекст тих закономірностей, котрим підпорядкований весь шлях розвитку в цілому» [2, с. 55].

Рішене питання. Культурно-історическа періодизація онтогенеза – это періодическа система його етапів [11, с. 53–55]. Як її аналог, періодизація філогенеза теж повинна

быть подобной системой (и это подтверждается периодическим повторением признаков в истории [10]). В чем обе периодизации сходны с «таблицей Менделеева для экономики», где в роли периодов выступают К-циклы [12, с. 119; 17, с. 123]. Они выявлены в развитии экономики в Новое время (с конца XVIII в.) и могут быть сопоставлены с фазами нововременной стадии [10]. В рамках культурно-исторического подхода периодизации развития экономики в Новое время и интерпретации К-циклов еще нет.

Цель и метод исследования. Цель – решение поставленной проблемы. Метод – теоретическая реконструкция: статья относится к области истории психологии (значение же результатов выходит за рамки указанной области). Надо также показать, что результат реконструкции не является чисто теоретической схемой, не имеющей отношения к эмпирической реальности (ср. [11, с. 84, 87]).

Обсуждение

Источники для теоретической реконструкции. Она будет осуществлена только на основе работ Выготского и уже реконструированной части его научной системы [10; 11]. Развитие экономики в Новое время – часть целостного процесса исторического развития в ту эпоху. Его периодизация уже выявлена [10], поэтому сейчас достаточно осуществить переход от целого к части. Их связь Выготский обсуждал в [1] и [3, с. 114–115, 316]. Стабильная стадия – процесс интериоризации регуляции вместе с ее средством [11, с. 136–137, 154], что характерно и для нововременной стадии [10], поэтому сейчас актуальны идеи Выготского об интериоризации [3, с. 145; 4, с. 221]. Фазы Нового времени выявлены [10].

Теоретическая реконструкция. Прежде всего необходимо принять во внимание тот факт, что совокупность экономических отношений между людьми – это часть всей совокупности отношений между людьми. Тех самых отношений, путем интериоризации которых формируются высшие психические функции, что является общей чертой онто- и филогенеза [3, с. 145; 4, с. 221; 10]. Причем отношения между людьми – аспект целостной регуляции (взаиморегуляции), процессом интериоризации которой является нововременная стадия [10]. Целое определяет развитие частей: они «изменяются в зависимости от изменения целого» [3, с. 316]. И «изучать ту или другую сторону развития можно только исходя из знания того, что представляет собой тот самый» целостный «процесс развития, отдельная сторона которого изучается в данном случае» [1]. Часть (система экономических отношений и взаимодействий людей) развивается в зависимости от развития целого (системы всех отношений и взаимодействий людей). Таким образом, этапы исторического развития являются и этапами экономического развития: реконструированная периодизация Нового времени [10] является и периодизацией нововременного развития экономики (табл. 1).

Стабильная стадия определяется по виду средств внешней регуляции, т. е. внешних ситуаций (включая психологические орудия) [10; 11, с. 145–146]. Нововременная стадия – по вещной ситуации: если Средневековье сосредоточено на слове, то Новое время – на вещах (и потому естествознание лидирует в науке) [10]. Средство регуляции вместе с ее процессом на протяжении стадии интериоризуется, в результате в ее конце внешняя регуляция с ее средством отвергается [10; 11, с. 136–137]. Соответственно, в начале стабильной стадии человек подчиняет свое поведение внешней ситуации, а в конце – отвергает ее. Признак начала нововременной стадии – подчинение человеком своего поведения внешней вещной ситуации; признак конца этой стадии – отвержение человеком внешней вещной ситуации (неподчинение ей). Что и обнаруживается эмпирически: начало нововременной стадии – в конце XV – начале XVI вв., а конец этой стадии – в середине XX в. [10].

Таблица 1

Культурно-историческая периодизация развития экономики в Новое время

Стадия	Фазы		Границы
Ново- временная	Интер-фаза	Протофаза (П)	С конца XV в. до 2-й половины XVII в.
		Аллофаза (А)	С 2-й половины XVII в. до конца XVIII в.
	Экстрафаза (Э)		С конца XVIII в. до середины XIX в.
	Интра-фаза (И)	Досекулярная	С середины XIX в. до начала XX в.
Секулярная		С начала XX в. до середины XX в.	

Ряд отраженных в табл. 1 фаз (П, А, Э, И) присутствуют и в онтогенезе [11, с. 271]. Началом интерфазы является начало всей стадии с только что указанным признаком. Конец интерфазы – это начало экстрафазы, признак которого: человек стал способен к внешней саморегуляции с помощью характерной для данной стадии вещной ситуации. Для чего человек создает внешнюю ситуацию, а затем подчиняет ей свое поведение. Способность создавать внешнюю ситуацию (вначале для воздействия на других) сформировывается к середине интерфазы, в связи с чем она и разделяется на две части – протофазу и аллофазу. В начале интрафазы саморегуляция уже внутренняя (умственная активность), но еще не самостоятельная: подчинение внешней ситуации еще сохраняется, она будет отвергнута лишь в конце интрафазы, т. е. в конце всей стадии. Все это выявлено в научном наследии Выготского и обстоятельно обсуждено применительно к онтогенезу [11]. И обнаружено внутри нововременной стадии филогенеза [10].

В табл. 1 указаны также секулярная и досекулярная фазы, выявленные в другой работе [10]. Они составляют в сумме интрафазу Нового времени. Это – не первое деление фазы в ходе

реконструкции теории Выготского: ср. интерфазу, протофазу и аллофазу [6; 11, с. 48–50]. В его научном наследии названия для секулярной и досекулярной фаз не обнаружены и их пришлось обозначить в соответствии с их филогенетическими признаками [10]. Наиболее известная из секулярных фаз – «греческое чудо» в ранней античности, когда произошел отказ человека от мифа (сказания с образами персонифицированных высших сил) в пользу логоса (безличных понятий и законов, управляющих миром) [10]. Аналогичный момент есть и внутри интрафазы нововременной стадии, где тоже произошел отказ человека от мифа (библейского сказания о том, как Бог сотворил мир и влияет на его развитие) с заменой его безличным законом эволюции. Эта секулярная фаза примерно соответствует первой половине XX в. (табл. 1) [10]. В онтогенезе аналоги этих фаз пока не обнаружены. Но они должны проявиться в экономическом развитии как в части целостного процесса исторического развития (см. выше).

Связь с эмпирией. Теоретическая реконструкция варианта периодизации Выготского для экономической истории Нового времени завершена. Теперь надо показать, что реконструированная периодизация не только логически, но и фактически имеет отношение к экономической истории Нового времени. Для этого надо взглянуть на нее не только со стороны реконструированной периодизации, но и со стороны самой экономической науки. (В которой мы, кстати, тоже находим признание того, что история экономики – «всего лишь обособленная в плане изложения, но в принципе несамостоятельная часть всеобщей истории» [21, с. 149, 150].) Экономисты изучают не столько процессы развития экономики, сколько колебания в ней – циклы, или волны (подъемы и спады), с периодичностью от нескольких лет до нескольких десятилетий. Самые длинные из подобных волн – и потому наиболее перспективные для сопоставления с фазами исторического развития – К-циклы. Отразим в таблице 2 все К-циклы, которые относятся к нововременной стадии, заканчивающейся в середине XX в. (табл. 1).

Сопоставим таблицы 1 и 2. Экстрафазе соответствует цикл I, досекулярной фазе – цикл II, секулярной фазе – цикл III. Если бы только одна из границ К-циклов оказалась границей фазы, мы бы уверенно констатировали, что это – случайное совпадение. Однако границами фаз развития оказались все границы К-циклов. Чего и следовало ожидать, исходя из теоретической реконструкции (см. выше). Таким образом, есть основания полагать, что К-циклы – это не только колебательные процессы, но и этапы развития экономики. (Точнее, этапы целостного процесса исторического развития, рассматриваемые применительно к его части – развитию экономики.) Подобные идеи уже высказываются экономистами: «циклы Кондратьева являются не случайными колебаниями», они (и даже их части) «представляют собой определенные фазы ... эволюции мировой экономической и политической системы» [13, с. 139]. Т. е. их значение выходит за рамки экономики.

Таблица 2

Циклы Кондратьева (до середины XX в.)

Циклы	I	II	III
Безручко и др. [12, с. 119; 17, с. 123]	С 1785 г. до 1860 г.	С 1860 г. до 1905 г.	С 1905 г. до 1948 г.
Пантин и Айвазов [13, с. 137]	С конца 1780-х до конца 1840-х гг.	С конца 1840-х до конца 1890-х гг.	С конца 1890-х до 1944–1948 гг.
Обобщение	Конец XVIII в. – середина XIX в.	Середина XIX в. – рубеж XIX–XX вв.	Рубеж XIX–XX вв. – середина XX в.

Исходя из сказанного, мы должны предположить, что протофаза и аллофаза (табл. 1) – это тоже К-циклы, только еще не выявленные историками экономики. Длительность таких более ранних К-циклов может составлять не 40–60 лет (табл. 2), а век или даже больше (табл. 1). Что согласуется с данными истории экономики: у циклов Кондратьева с течением времени происходит «сокращение длительности» [15, с. 140]. Что означает увеличение длительности по мере углубления в прошлое.

Теперь обсудим нововременную стадию и ее части (табл. 1). Средством регуляции в Новое время являются вещи (включая товары, деньги, средства производства). Соответственно, в социуме субъектом внешней регуляции является владелец ценимых обществом вещей, а в начале стадии идет процесс первоначального накопления капитала. Эта стадия – стабильная: она начинается (на рубеже XV–XIV вв.) подчинением человека внешней ситуации, а не отвержением ее (и опосредованной ею регуляции): это – признак окончания стабильной стадии и начала нестабильной [10; 11, с. 144]. Завершается же нововременная стадия в середине XX в. (табл. 1). Если «мировая экономика начала XXI века характеризуется» развитием «экономики, основанной на знаниях» (как «непосредственной производительной силе» и «главном производственном ресурсе»), то начало ее становления относится к середине XX в. Уже «в 1945 г.» изучалось «влияние новых знаний на экономические и производственные процессы» [16]. «С середины 20 века» в США «вложение в образование и подготовку кадров» стало рассматриваться «как важнейшие инвестиции» [19]. В 1950-е гг. появляются работы Д. К. Гэлбрейта, который изучал «послевоенную трансформацию капиталистической экономики», включая переход власти в крупных корпорациях «от собственников капитала к управляющим», владеющим не вещами

(товарами, деньгами, средствами производства), а «специальными знаниями» [15, с. 215–216], т. е. представлениями. Психологически это означает, что средствами регуляции стали внутренние ситуации (представления), что наблюдается в конце стабильных стадий с регуляцией посредством вещей [11, с. 223, 229]. После второй мировой войны обнаруживается и характерный для нестабильных стадий скептицизм, отвергающий прежние ценности [10]. И сейчас «поиск нового стиля хозяйствования» практиками происходит «путем деструкции унаследованных форм», как и поиск экономистами «новой парадигмы» для их науки [14].

Части нововременной стадии указаны в табл. 1. Ее уже обсужденное начало является началом протофазы. Конец которой – начало аллофазы, где человек уже способен создавать внешние вещные ситуации, управляющие деятельностью других. В это время – «к концу периода первоначального накопления капитала» – появляются «централизованные мануфактуры» [9], где исполнители помещаются в вещную ситуацию, посредством которой организуются их согласованные действия.

В начале экстрафазы человек стал и субъектом саморегуляции, что позволило ему осознавать собственные действия и их результаты. А значит, лучше управлять собой и другими, включая лучшую организацию производства путем создания более эффективных внешних вещных ситуаций. Соответственно, в это время – в начале «первого цикла Кондратьева» – происходят существенные сдвиги в организации экономики и в экономической мысли: «началось широкое внедрение паровой машины, произошла промышленная революция в Англии», распространявшаяся и на другие страны [13, с. 138], появилась теория А. Смита (1776) [15, с. 53].

В начале интрафазы (табл. 1) человек стал субъектом нового уровня внутренней саморегуляции, т. е. нового уровня умственной активности. В это время начался II К-цикл (табл. 2), т. е. произошел экономический подъем – начало «процветания» [12, с. 119]. Тогда же «наступил этап подведения итогов классической политэкономии, этап систематизации ее основных категорий», что осуществили Дж. С. Милль и К. Маркс, причем в их работах закладывались и методологические основы новых направлений экономической мысли [15, с. 74–75]. В Англии с середины XIX в. «наиболее динамичным сектором экономики становится тяжелая индустрия, догнавшая к 1860 г. по темпам роста легкую промышленность», происходит «рост спроса на разнообразную технику» в международной торговле. Т. е. на наукоемкие товары, созданные в то время на основе результатов умственной активности ученых, изобретателей, инженеров. Так возник «новый индустриальный тип производства» [9]. Конец интрафазы Нового времени – это конец всей нововременной стадии в середине XX в. (табл. 1).

Обсужденные фазы присутствуют и в онто- [11], и в филогенезе [10], что дает основание для гипотезы: структура стабильной стадии в реконструированной теории Выготского [6; 11] относится к структуре человеческого развития вообще. Но части интрафазы, обозначенные в табл. 1 как «досекулярная» и «секулярная», обнаружены пока лишь в филогенезе, причем неоднократно [10].

Как уже было сказано, секулярная фаза Нового времени – первая половина XX в. (табл. 1) [10]. В его начале традиционные религиозные представления – включая библейское сказание о творении и влиянии Бога на мир – теряют определяющую роль в социуме; образ Творца заменяется в сознании людей безличным эволюционным законом, определяющим прежде всего изменения воспринимаемых вещей (тел живых существ) [10]. Тогда и «эволюционно-биологический способ объяснения» детского развития был «господствующим» [22, с. 282–283]. Влиятельным течением мысли «в конце XIX и начале XX века» был «социал-дарвинизм», объяснявший подобным же способом «явления общественной жизни» [20]. Исключение мифа с введением безличного закона происходило и в экономической мысли. К тому времени в экономике уже была обнаружена цикличность и шел поиск ее объяснения. Вначале теории строились по схеме: внешний (внеэкономический) фактор «негативно влияет на экономику» и «происходит кризис», когда же «начинается подъем», снова воздействует «внешняя причина» – и опять «все повторяется». Затем появились теории, объясняющие циклы внутриэкономическими причинами. Авторы таких теорий исключали из рассмотрения все внеэкономические причины циклов, тем самым – и возможность их объяснения на основе библейского мифа. Первым предложил такую теорию М. И. Туган-Барановский на рубеже XIX–XX вв. [15, с. 138].

Выводы и перспективы

Культурно-историческая периодизация нововременного развития экономики реконструирована. Ее фазами являются К-циклы, которые в такой их интерпретации обнаруживаются уже не только статистически, но и непосредственно по признакам. Соответствующая экономическая статистика (обобщение результатов деятельности, в которых она определена) может рассматриваться в психологии как эмпирическое подтверждение реконструированной части филогенетической периодизации Выготского. Теоретически обоснована гипотеза о возможности понимания протофазы и аллофазы нововременной стадии как К-циклов. Экономисты обнаруживают деление К-цикла на 4 части, которые, возможно, являются частями (субфазами) фаз филогенетической периодизации Выготского. Если будут обнаружены культурно-историческая интерпретация таких субфаз и их аналоги в онтогенезе, то психологи получат более точное представление о структуре процесса развития человека. Не исключено, что при этом будет обнаружена и более детализированная структура процесса интериоризации (так как фазы являются этапами интериоризации регуляции). Культурно-историческая интерпретация К-циклов может быть полезна для экономистов и в плане «встраивания модели Кондратьева в более общую модель» развития, отражающую более «долгосрочную экономическую динамику» и расширяющую возможности долгосрочного прогнозирования [12, с. 119]. Такой моделью

может стать интерпретируемая в экономическом аспекте филогенетическая периодизация Выготского, реконструкцию которой надо продолжить.

Literatura

1. Vygotskij L. S. K voprosu o psihologii i pedologii / Vygotskij L. S. // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. – 2007. – №4. – С. 101–112.
2. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.2. – 1982. – 504 s.
3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.3. – 1983. – 368 s.
4. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika, 1982–1984. – Т.4. – 1984. – 432 s.
5. Gordienko L. Ju. Analiz stanu rozvytku organizacii shhodo strategichnogo upravlinnja transformacijnymy procesamy / L. Ju. Gordienko, N. V. Koval' // Naukovi praci DonNTU, ekonomichna serija. – 2008. – Vyp. 33–1. – S. 40–47.
6. Egorova E. N. Struktura stabil'nogo vozrasta v trudah L. S. Vygotskogo / Egorova E. N., Kasvinov S. G. // Vestnik HNU. – Psihologija. – № 807. – Har'kov. – 2008. – S. 111–120.
7. Zinchenko V. P. Kul'turno-istoricheskaja psihologija: opyt amplifikacii / V. P. Zinchenko // Voprosy psihologii. – 1993. – № 4. – S. 41–51.
8. Istorija mirovoj ekonomiki / [Poljak G. B. i dr.]. – М.: JuNITI-DANA, 2011. – 668 s.
9. Istorija ekonomiki / [Kuznecova O. D. i dr.] – М: INFRA-M, 2002. – 384 s.
10. Kasvinov S. G. Otnoshenie mezhdju ontogenezom i filogenezom cheloveka v nauchnom nasledii L. S. Vygotskogo. / S. G. Kasvinov. (V pechatii.)
11. Kasvinov S. G. Sistema Vygotskogo [Tekst] / S. G. Kasvinov. – Har'kov: Rajder. – Kn. 1. – 2013. – 460 s.
12. Ljashenko V. I. Perspektivy «nanotehnologicheskikh proryvov» v transgranichnyh innovacionnyh sistemah / V. I. Ljashenko, T. F. Berezhnaja // Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gos. un-ta. – 2007. – Т. 5. – №4. – S. 118–129.12.
13. Pantin V. I. Cikly Kondrat'eva i evoljucionnye cikly mirovoj sistemy: obosnovanie i prognosticheskij potencial / V. I. Pantin, A. E. Ajvazov // Kondrat'evskie volny: aspekty i perspektivy. – 2012. – S. 136–155.
14. Pogrebnyak A. A. Ekonomika postmoderna: nauchnaja paradigma i hozjajstvennyj stil'. [Elektronnyj resurs] // Avtoref. ... kand. ekon. nauk. URL: <http://www.dissercat.com/content/ekonomika-postmoderna-nauchnaya-paradigma-i-khozjaistvennyi-stil> (data obrashchenija: 21.10.2013).
15. Pokidchenko M. G. Istorija ekonomicheskikh uchenij / Pokidchenko M. G., Chaplygina I. G. – М.: INFRA-M, 2008. – 271 s.
16. Popov E. V., Vlasov M. V. Institucional'nyj analiz razvitija ekonomiki znaniy. [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennoj ekonomiki. 2007. N 3 (23). URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1474> (data obrashchenija: 18.10.2013).
17. Put' v sinergetiku / [Bezruchko B. P. i dr.] – М.: URSS: KomKniga, 2005. – 303 s.
18. Sapogova E. E. Kul'turno-istoricheskaja koncepcija L. S. Vygotskogo i narrativnaja psihologija / Sapogova E. E. // B-ka zh. «Vestnik obrazovanija». – 2006. – № 3. – S. 21–30.
19. Supjan V. B. SShA: chelovecheskij potencial v «ekonomike znaniy». [Elektronnyj resurs] // Rossija i Amerika v XXI veke. 2009. N 3. URL: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=167> (data obrashchenija: 15.10.2013).
20. Frolov I. T. Biologizatorskij i sociologizatorskij podhody k cheloveku. / Frolov I. T. // Vvedenie v filosofiju. – М.: Respublika, 2003. – 623 s.
21. Shumpeter J. A. Teorija ekonomicheskogo razvitija / Shumpeter J. A. – М.: Direktmedia pablishing, 2008. – 401 s.
22. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii / Jaroshevskij M. G. – М.: Mysl', 1985. – 575 s.

УДК 159.922.7

Засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці

Курдибаха О. М.

У статті описано процес формування гендерних якостей особистості під впливом соціокультурного середовища. Висвітлено поняття "гендерна роль". Проведено диференціації образів чоловіка і жінки. Показано як індивід засвоює ці образи як зразки поведінки, навчаючись приймати гендерні ролі і дотримуватись їх. Описано зразки гендерні ролі та засвоєння певної моделі поведінки в процесі соціалізації. Описано основні психологічні механізми через які відбувається засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці.

Ключові слова: гендерна роль, гендерна поведінка.

В статье описывается формирование гендерных качеств личности под влиянием социокультурной среды. Освещено понятие «гендерная роль». Проведена дифференциация образов мужчины и женщины. Показано как индивид усваивает эти образы как образцы поведения, учась принимать гендерные роли и соблюдать их. Описаны образцы гендерных ролей и усвоения определенной модели поведения в процессе социализации.

Ключевые слова: гендерная роль, гендерное поведение.

This article describes the process of the formation of gender personality traits influenced by socio-cultural environment. Deals with the concept of «gender role». Differentiation of images of men and women. It is shown how an individual learns these images as patterns of behavior, learning to accept gender roles and stick to them. We describe examples of gender roles and adopting certain behavior patterns in the socialization process.

Key words: gender role, gender behavior.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Гендерна соціалізація потребує засвоєння індивідом гендерних ролей, тобто навчання способам поведінки, які відповідали б тому, як повинні поводитись чоловік і жінка в певному соціальному оточенні. Формування гендерних якостей людини відбувається в процесі гендерної соціалізації, тобто під впливом соціокультурного середовища, яке пред'являє особистості певні вимоги як до представника чоловічої або жіночої статі. Поняття „гендерна роль” виступає ланкою зв'язку між особистістю і соціумом, виражає перехід від культури суспільства до структури особистісних рис.

Метою даної роботи є виявлення особливостей засвоєння підлітками гендерних ролей в процесі соціалізації.

Основним завданням статті є висвітлення основних психологічних механізмів через які відбувається засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу: У понятті „гендерна роль” підкреслюються вимоги і очікування суспільства щодо поведінки особистості тієї або іншої статі. Таке розумінні гендерної ролі співпадає з концепцією, згідно якої від кожної людини очікується поведінка в залежності від її позиції. Поняття ролі ввів Дж.Г.Мід, визначивши її як спосіб поведінки людей, що відповідає нормам в системі між-особистісних взаємин, який залежить від їхніх позицій в суспільстві. Сама ж гендерна позиція визначається як система експектацій, що забезпечується відповідними санкціями, заохоченнями, правилами соціальної взаємодії. Для гендерної ролі, як і взагалі для всякої соціальної ролі, потрібна ціла система норм. Можна скласти перелік норм, які регулюють гендерну поведінку. У цьому відношенні гендерна роль є зовнішнім фактором, який детермінує поведінку особистості. Проте необхідно мати на увазі, що гендерна роль не може однозначно визначати поведінку конкретної людини, бо ця роль може бути й неприйнятною індивідом, що залежить від багатьох як суб'єктивних, так і об'єктивних факторів, бо реальна поведінка особистості завжди детермінована багатьма чинниками.

Поняття „гендерна роль” і „гендерна функція” не співпадають. У першому підкреслюється об'єктивний, саме соціальний аспект поведінки особистості. Це погляд на гендерну поведінку ніби „ззовні”, абстрагований від суб'єктивних, особистісних моментів. У другому понятті підкреслюється суб'єктивний, особистісний характер гендерної поведінки, те, як в ній виявляються індивідуальні здібності, мотиви, орієнтації. Визначаючи поняття „гендерна роль”, ми виходимо з визначення соціальної ролі М.Н.Корневим, що „це поведінкова „технологія” реалізації соціальної функції, конкретний спосіб її виконання” [1, с.263]. Отже, поняття „гендерна роль” фіксує поведінку та характеристику особистості з боку належності її до тієї чи іншої статі, в якій вона є виконавцем гендерної функції. Виконання цієї функції детермінується соціальним середовищем. Гендерна роль – це культурні очікування і стереотипи, які стосуються маскуліної і фемініної поведінки.

Гендерна соціалізація як формування особистісних властивостей представника певної статі відбувається як засвоєння індивідом гендерної ролі. Суспільство через форми гендерної культури формує психологічні якості індивіда (заохочуючи розвиток одних і гальмуючи інші), розвиває в певному напрямі його здібності, нав'язує види діяльності, професійні заняття. Через гендерні соціокультурні конструкти суспільство детермінує також стиль поведінки, стиль одягу, форму спілкування. У цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає виконувати ту чи іншу соціальну роль, яка нав'язується

індивідові на підставі його біологічної статі. Засвоєння індивідом гендерної ролі відбувається поетапно у відповідності зі стадіями соціалізації. Виходячи з концепції М.Н.Корнєва про трьохелементну структуру гендерної ролі, можна виділити такі етапи засвоєння індивідом гендерної ролі на різних вікових стадіях: засвоєння зразка гендерної ролі, засвоєння моделі гендерної ролі і засвоєння гендерної рольової поведінки.

Зразок гендерної ролі – це образ чоловіка або жінки, уявлення про те, які риси повинна мати людина і якої поведінки вона повинна дотримуватись, щоб її вважали чоловіком або жінкою. Перша гендерна роль, з якою ідентифікуються дівчатка, є роль мами. Образ мами стає часткою дівчинки і формує в неї образ материнства, обумовлює гендерну поведінку. Ідеал матері, батька обумовлює також гендерну поведінку хлопчика. Підростаючи, діти освоюють нові гендерні зразки. До родинних факторів освоєння гендерних ролей додаються соціальні, освітні, професійні, політичні та інші. Діти підсвідомо отождоюють себе з поширеними в певному суспільстві зразками жіночої та чоловічої поведінки. Образи жінки і чоловіка починають доповнюватись інформацією, яку діти отримують через засоби масової інформації. Суспільна думка нав'язує дітям різні зразки гендерних ролей. Дітям постійно говорять про їхнє майбутнє, диференціюючи призначення в сім'ї та суспільстві. Хлопчиків, як правило, орієнтують на кар'єру, соціальні ролі в професійній, громадсько-політичній сфері. Дівчаток орієнтують частіше на традиційну роль хранительки сімейної домівки. У цих зразках сконцентровані очікування і вимоги оточуючих людей щодо поведінки, основу яких складають гендерні стереотипи.

Диференціація чоловічої і жіночої ролей в сім'ї і суспільному житті, на думку американських соціологів Т.Парсона і Р.Бейлса, є непереборною, бо вона основана на природній взаємодоповненості статей. Чоловіча роль і чоловічий стиль життя є переважно „інструментальним”, а жіночий – „експресивний” [4]. Образ чоловіка, здебільшого – це образ годувальника. У сім'ї чоловік здійснює загальне керівництво і несе головну відповідальність за привчання дітей до дисципліни. Образ жінки традиційно пов'язується з емоційністю. За своєю природою жінка підтримує групову солідарність і забезпечує дітям емоційне тепло. На думку Т.Парсона, така диференціація гендерних образів буде існувати завжди. На його думку, не зважаючи на те, що сучасна жінка втягується в суспільно-виробниче життя, жіноча роль продовжує ґрунтуватись перш за все на внутрішніх справах сім'ї, де жінка є дружиною, матір'ю, хазяйкою дому, тоді як роль дорослого чоловіка ґрунтується перш за все на професійному світі, на його роботі, яка обумовлює і його функції в сім'ї – забезпечення їй певного статусу і засобів до існування. У диференціації образів чоловіка і жінки сконцентровані вимоги оточуючих людей, соціальні стереотипи щодо виконання особистістю її функцій чоловіка і жінки в суспільстві. У процесі соціалізації індивід засвоює ці образи як зразки поведінки, навчаючись приймати гендерні ролі і дотримуватись їх. Зразок гендерної ролі, виконуючи регулятивну функцію, поступово трансформується в гендерну норму.

Другий етап засвоєння індивідом гендерної ролі пов'язаний зі стадією соціалізації, на якій індивід формує своє власне ставлення до гендерної ролі – це етап засвоєння відповідної моделі гендерної ролі. Існує велика кількість зразків гендерної поведінки у навколишній дійсності, які так чи інакше пов'язуються з окремими індивідуумами, соціальними групами, гендерними культурами. Сприймаючи різні гендерні зразки, порівнюючи, оцінюючи їх, і т. ін., особистість виробляє свій власний зразок у виконанні гендерної ролі, або власну гендерну модель поведінки. На відміну від зразка, модель є не простим відображенням зовнішніх вимог, а результатом синтезу внутрішнього і зовнішнього в структурі особистості. Оскільки в моделі втілено не тільки вимоги і очікування суспільства, але й оцінку їх особистістю, то в них фіксується спрямованість особистості. Це робить їх внутрішнім регулятором поведінки людини. Найпростішою моделлю гендерних ролей є погляд на „абсолютну маскуліність” і „абсолютну фемініність”, як на два крайні полюси у безперервному спектрі особистісних рис. Це так звана біполярна модель гендерної ролі. Біполярна модель передбачає наявність континууму маскуліних, фемініних рис, підвищення частоти виявлення яких до одного полюсу відповідає зниженню частоти виявлення тих самих рис до другого, тобто, в основу цієї моделі покладено припущення, що чим частіше і сильніше людина виявляє маскуліну поведінку, тим рідше і слабкіше в неї буде виявлятися фемініність, і навпаки. Така модель є неортогональною. В ортогональній моделі маскуліність, фемініність розглядаються як зовсім незалежні риси, а у відповідності з неортогональною моделлю – як напівнезалежні. В ортогональній і неортогональній моделях передбачається, що люди можуть мати різну ступінь вираженості маскуліності і фемініності. У неортогональній моделі передбачається, що твердження: „чим більше маскулінізована людина, тим менше вона фемінізована, і навпаки” – вірно лише до деякої міри. Відмінності між цими моделями виявляються лише в ступені незалежності, яку вони приписують цим двом факторам. Моделі, у яких превалюють маскуліні зразки поведінки, можуть розглядатись як маскуліні моделі поведінки, а моделі, де переважають фемініні зразки – як фемініні моделі гендерних ролей. Моделі, в яких абсолютизуються чоловічі риси в поведінці, називаються гіпермаскулініними. У таких моделях виділяються такі риси як агресивність, невиявленість емоцій, підкреслений захист своєї честі. Гіперфемінінна модель характеризується великим прийняттям агресивної поведінки з боку оточуючих і підтримкою традиційних настановлень про права і ролі жінок в суспільстві. Як бачимо, в основу гендерних моделей теж покладено соціальний гендерний стереотип маскуліності-фемініності.

Третій етап засвоєння індивідом гендерної ролі відбувається на стадії формування зрілої гендерної ідентичності, коли здійснюється практична реалізація гендерного зразка і моделі гендерної ролі на рівні гендерної поведінки. Ця поведінка включає в себе все те, що суб'єкт висловлює й робить

для того, аби показати, що він або вона мають статус хлопчика або чоловіка, дівчинки або жінки, відповідно. Гендерна поведінка будується кумулятивно через досвід, стикаючись і проходячи через організоване і неорганізоване навчання, через точні інструкції і навіювання, вона детермінується вимогами і очікуваннями оточення, гендерними уявленнями. Хоча велике значення мають біологічні ознаки, основним фактором реалізації відповідної певному типу гендерної поведінки є культурно-історичний фактор.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Гендерна роль є перш за все феноменом культури. Це підтверджується: по-перше, тим, що гендерна роль є такою системою суспільних вимог і очікувань щодо особистісних якостей і поведінки індивіда, що історично змінюється в кожній окремій культурі; по-друге, гендерні ролі є результатом засвоєння індивідом соціальних конструктів (гендерних схем, гендерних моделей, соціально-гендерних уявлень), це доводиться в теоріях соціального навчання, теорії гендерних схем, в когнітивній теорії та ін.; по-третє, структурні складові гендерної ролі (зразок гендерної ролі; модель гендерної ролі, гендерна поведінка) є явищами гендерної культури. Це впливає, зокрема, з того, що стрижнем цих структурних елементів є таке соціально-культурне явище, як гендерний стереотип. Отже, гендерна поведінка – це культурно історичний феномен. Силу цього феномену ми спостерігаємо на тому, що, відповідно з соціокультурними очікуваннями, у всіх країнах дівчатка проводять багато часу за такими заняттями, як допомога батькам по дому і нагляд за маленькими дітьми, а хлопчиком частіше дозволяють гратися без нагляду дорослих. В книжках дівчатка частіше хлопчиків зображують такими, які використовують предмети домашнього господарства (швабри, голки для шиття, каструлі і сковорідки), а хлопчики частіше дівчаток користуються інструментами (вила, зброя).

Таким чином гендерна роль як культурно-історичний феномен і складовий елемент гендерної культури будь-якого суспільства є одним із основних факторів гендерної соціалізації індивіда. Саме завдяки засвоєнню гендерної ролі відбувається становлення психологічної статі, формується людина як чоловік або жінка.

Literatura:

1. Korniyev M.N. Sotsialna psykholohiya / M.N.Korniyev, A.B.Kovalenko. – Kyiv, 1995. – 304 s.
2. Moskalenko V.V. Sotsyalyzatsyya lychnosty / V.V.Moskalenko. – Kyev : Vyshcha shkola, 1986. – 200 s.
3. Petrenko O.B. Problema statevorolovoyi sotsializatsiyi osobystosti u pedahohichniy spadshchyni Vasylya Sukhomlyns'koho. Monohrafiya / O.B.Petrenko. – Rivne: RDHU, vydavets' Oleh Zen', 2008. – 191s.
4. Psykholohyya sovernennoho podrostka / Pod red. D.Y. Fel'dshteyna. – M.: Pedahohyka, 1987. – 240 s.
5. Sobchuk L.N. Vvedenye v psykholohyyu yndyvduial'nosty / L.N.Sobchuk. – M.: Ynstytut prykladnoy psykholohyy, 1998. – 512 s.
6. Yufereva T.Y. Obrazy muzhchyn y zhenshchyn v soznanyu podrostkov / T.Y.Yufereva // Voprosy psykholohyy. – 1985. – #3. – S. 84-90.
7. Yufereva T.Y. Formyrovanye psykholohycheskoho pola / T.Y.Yufereva // Formyrovanye lychnosty v perekhodnyy peryod ot podrostkovoho k yunosheskomu vozrastu. – M.: Pedahohyka, 1987. – S. 68-75.

УДК 159.947.5:37.015.03

Особенности психологии развития человека: мотивация в контексте основных законов диалектики

Мунтян В. С.

Рассмотрены вопросы, отражающие психологические закономерности деятельности человека, мотивации его поведения в контексте основных законов диалектики. Проведен теоретический анализ и синтез основных законов диалектики: единства и борьбы противоположностей; перехода количества в качество; отрицания отрицания и обозначена их детерминация. Приведены примеры воздействия всеобщих законов развития на процесс и результаты обучения с позиции педагогической психологии. Осуществлено сравнение ключевых положений законов диалектики с социальной стратификацией. Подчеркнуто, что развитие и скачки происходят в силу определенных объективных и субъективных условий, и они материально обусловлены.

Ключевые слова: основные законы диалектики, человек, развитие, мотивация, потребности, соответствие, условия, спираль.

Розглянуто питання, які відбивають психологічні закономірності діяльності людини, мотивації її поведінки в контексті основних законів діалектики. Проведено теоретичний аналіз і синтез основних законів діалектики: єдності і боротьби протилежностей; переходу кількості в якість; заперечення та зазначено їх детермінацію. Наведено приклади впливу загальних законів розвитку на процес і результати навчання з позиції педагогічної психології. Здійснено порівняння ключових положень законів діалектики із соціальною стратифікацією. Підкреслено, що розвиток і стрибки відбуваються через певні об'єктивні і суб'єктивні умови, і вони матеріально обумовлені.

Ключові слова: основні закони діалектики, людина, розвиток, мотивація, потреби, відповідність, умови, спіраль.

The issues which reflect the psychological patterns of human activities, motivation of its behavior within the context of the basic laws of dialectics are considered. The theoretical analysis and synthesis of the basic laws of dialectics: the law of unity and conflict of opposites; the law of the passage of quantitative changes into qualitative changes; the law of the negation of negation is made with the indication of their determinism. The examples of the impact of the general laws of development on the process and the outcomes from the study from the perspective of educational psychology are outlined. A comparison of key provisions of the laws of dialectics and social stratification is performed. It is emphasized that the development and leaps happen due to certain objective and subjective conditions, and they are materially caused.

Keywords: the basic laws of dialectics, individual, development, motivation, needs, conformity, conditions, spiral.

Постановка проблемы. Исследования психологических закономерностей практически в любой сфере человеческой деятельности базируются на основных законах и категориях диалектики. Это дает возможность познать психические явления в их движении, разных проявлениях в зависимости от определенных (конкретных) условий, места и времени [5].

Деятельность индивидуума связана с его внутренними побуждениями – мотивацией. Мотивация деятельности и активность человека зависят от интенсивности мотивов, которые проявляются в различных обстоятельствах, внешних установок (например, со стороны преподавателя, руководителя) и других ситуативных факторов (их совокупности в конкретной ситуации) [3; 6; 10].

Таким образом, актуальность проблемы заключается в том, что основные группы компонентов структуры психической деятельности человека: психические процессы, составляющие основу его деятельности и обеспечивающие формирование знаний, умений навыков и обретение жизненного опыта; психические свойства, определяющие психологические особенности личности, типологические и индивидуальные различия; психические состояния, выполняющие функцию активного взаимодействия человека с внешней средой в конкретной ситуации и характеризующие временную динамику и особенности психической деятельности, должны рассматриваться в контексте основных законов диалектики.

Изложение основного материала исследования. Из множества дефиниций понятия «мотивация» следует, что мотивация – это побуждение к действию, обуславливающее причины и механизмы поведения человека; конкретное внутреннее состояние, определяющее его активность и направленность деятельности. Мотив представляет собой побудительную причину, повод к какому-нибудь действию, совокупность установок. Мотивы, как побуждающие факторы, определяют направление поведения и отражаются в виде готовности человека к деятельности, ведущей к определенной цели [1; 3; 6].

Деятельность человека направлена на удовлетворение различных потребностей. Потребность – побуждение (к активности) к осуществлению определенных форм деятельности, необходимых на данный момент времени [3; 6].

К. Альдерфер (автор теории потребностей), в отличие от А. Маслоу (автора пирамиды / иерархии потребностей), считает, что движение потребностей идет снизу вверх и сверху вниз. Движение вверх по уровням он назвал процессом удовлетворения потребностей, а движение вниз – фрустрацией

– процессом поражения в стремлении удовлетворить потребность [10].

А. Маслоу отмечает, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь осмысленной. Они всегда в поисках чего-то нового и практически никогда не достигают состояния полного, завершённого удовлетворения. Потребности человека (врожденные или приобретенные) организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования [6].

Итак, мотивацию относительно деятельности человека и, в целом, всех происходящих событий в его жизни следует рассматривать в контексте основных законов диалектики.

Закон единства и борьбы противоположностей (диалектической противоречивости; закон полярности). Единство противоположностей означает их взаимодействие и нераздельность, так как каждая из них является условием существования другой. Противодействие противоположностей существует всегда (является абсолютным), представляет собой противоборство, взаимоотрицание, взаимоотталкивание и взаимоисключение одна другую. Здесь особое место занимают противоречия, которые свойственны всем явлениям и процессам действительности, характеризуют единство противоположностей и являются постоянным противодействием между ними, выступают движущей силой, раскрывают источники изменений и развития. Противодействие противоположностей приводит к новому качественному состоянию [2]. Согласно закону всем вещам, системам, процессам и явлениям присущи внутренние противоречия. Исходя из этого можно констатировать, что борьба мотивов, даже самых полярных, приводит к выработке осознанной, интериоризированной (П.Я. Гальперин, А.К. Бровченко и др.) линии поведения и, в конечном итоге, выступает источником развития [8]. В педагогической психологии и психологии развития противодействие и единство противоположностей очевидны в отношениях ученики – учителя, дети – родители и т. д.

Закон перехода количества в качество (взаимного перехода количественных изменений в качественные; закон цикличности) раскрывает механизм процесса развития. Все вещи и явления имеют качественные и количественные особенности, которые находятся в диалектической взаимосвязи. Всякое качество имеет количественный предел – меру (норму). Новое качество возникает только в том случае, когда количественные изменения выходят за пределы меры. Развитие представляет собой единство отличных одна от другой, но взаимосвязанных стадий – непрерывности (медленные, незаметные количественные изменения) и прерывности (в форме скачка). Скачок – это способ преобразования одного качества в другое. Любой скачок характеризует переходный момент в развитии, и он всегда противоречив, свидетельствует и о рождении нового, и о сопротивлении старого. **Формы скачков разнообразны** и зависят от многих факторов (природы и характера явлений, конкретных условий протекания и др.). Данный закон раскрывает внутренний механизм перехода к новому качеству в любой сфере объективной действительности [2]. Закон действует как в макросреде, так и в условиях микросреды, на примере организма человека, его внутреннего мира и взаимоотношений с внешней средой. Таким образом, очевидна роль мотивации и влияние внутренних противоречий на количественные и качественные изменения. Качественные изменения образовательного характера (интеллектуального развития) человека связаны с количественными показателями (время, усилия и средства, потраченные на обретение знаний, умений, навыков, компетенций). Л.С. Выготский отмечал, что под воздействием обучения происходят качественные изменения в психике ребенка (расширяется круг его интересов, совершенствуется память и мышление, развиваются способности, появляется интеллектуальный опыт). Такие изменения формируют психологические механизмы новыми более прогрессивными способами деятельности [9].

Закон отрицания отрицания (закон преемственности и цикличности развития) обобщает другие законы диалектики, раскрывает общую тенденцию развития, его направленность. Диалектическое отрицание представляет собой не полное отрицание предмета (качества), а отрицание-снятие и повтор на более высокой стадии **развития, изменение-переход в новое качество, сохранения при этом связь между старым и новым** и в процессе преемственности некоторые свойства и черты старого качества.

Каждый из основных законов диалектики обладает относительной самостоятельностью, но их единство и взаимосвязь очевидны и, можно сказать, неизбежны. Например, отрицание тесно связано с противоречием и оно обусловлено его разрешением, а закон единства и борьбы противоположностей охватывает количественно-качественные отношения и отрицание отрицания.

Применительно к мотивации следует отметить, что анализ и синтез мотивов, преобладание одних, отрицание других, повтор на более высокой стадии и наличие доминанты являются двигателем развития, самосовершенствования, прогресса.

Практически все явления, все, что происходит в природе, имеют причинно-следственную связь (детерминированы). Понятие «связи» является общим выражением зависимости между явлениями, отражение взаимообусловленности их существования и развития (А.Г. Спиркин). Между причиной и следствием существует диалектическая взаимосвязь. Причина при определенных условиях порождает следствие, и она предшествует следствию (во времени). Причина и следствие взаимодействуют между собой и на этот процесс влияют соответствующие условия [2].

В педагогической психологии принцип детерминизма является одним из основных. Для педагогического влияния на ребенка (студента) необходимо учитывать воздействие внешних и внутренних факторов, а также уровень психического развития на каждом возрастном этапе. Принцип детерминизма побуждает исследователей выявлять весь спектр причин (внешних и внутренних, прошлых, настоящих и будущих), которые приводят к возникновению исследуемого психического явления. Л.С. Выготский доказал, что обучение предшествует развитию, опирается на его достигнутый

уровень и является его основой [9].

Целью исследования стало выявление особенностей мотивации деятельности и процесса развития человека в контексте основных законов диалектики.

Мотивация деятельности человека представляет собой совокупность всех факторов конкретной ситуации (как личностных, так и ситуативных), которые побуждают человека к активности [3; 10].

Уровень мотивации может быть разным и зависит от сложности задания и от значимости достижения в избранном виде деятельности. Согласно закону Йеркса–Додсона, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Оптимум мотивации позволяет выполнять деятельность лучше всего, максимально успешно (в конкретной ситуации). Например, высокий уровень мотивации и интенсивности усилий при выполнении заданий на скорость может улучшить результаты. Чрезвычайно же сильная мотивация при решении сложных задач приводит к увеличению числа ошибок, нарушениям в обработке информации [3; 6].

К наиболее значимым видам мотивации для достижения лучших результатов относятся [3; 6; 10]:

– мотивация достижения (ориентирована на цель и определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям человека, характеризуется постоянным пересмотром целей, планированием, прерыванием, а также пролонгацией определенной последовательности действий);

– мотивация самоутверждения (выражается в стремлении к утверждению себя в социуме, повышению своего формального или неформального статуса, позитивной оценке своей личности и является существенным мотивационным фактором, побуждающим человека интенсивно работать и развиваться);

– мотивация идентификации с другим человеком (существенный мотив повышения эффективности процесса социализации и поведения, под влиянием которого человек развивается и совершенствуется);

– мотивация саморазвития (стремление к самосовершенствованию, наиболее полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность (часто сопровождается внутрличностным конфликтом).

Немаловажным в этой цепочке является функциональный мотив – побуждение к деятельности, в которой эмоциональное удовлетворение приносит сам процесс деятельности, а не достигаемый ею результат.

Преломляя вышеизложенное через призму основных законов диалектики, становится очевидным наличие (во всех сферах человеческой деятельности и отношений) борьбы мотивов, перехода количественных отношений в качественные, отрицание отрицания со всеми присущими данным законам атрибутами.

Все, что происходит с человеком, так или иначе связано с его психическим состоянием. Работа гуморальной системы организма человека, несмотря на свою автономность, также связана с его психологическим состоянием и реагирует адекватно образу жизни, поведения и переживаний в определенный момент времени. Каждый человек за всю свою жизнь проходит несколько этапов развития (определенные рубежи), любой из которых предусматривает переход, а иногда и скачок на другой уровень и, в связи с этим, преемственность предыдущего опыта (знаний, умений, навыков, компетенций) и наращивание нового.

Известно, что чем более разносторонне развит человек, тем больше у него вариантов выбора вида деятельности, которые возникают как в силу объективных, так и субъективных причин. Отсюда следует, что на определенных этапах своего жизненного пути практически каждый человек должен быть готов к возможным изменениям (на своем уровне) рода занятий (профессии), иногда статуса и/или социальной стратификации. Однако, к сожалению, не всегда вопрос достижения цели зависит от разностороннего развития человека, его способностей (интеллекта, знаний, опыта). В обществе и общественных отношениях часто происходят изменения, которые не подлежат логическому объяснению. Люди (в основной своей массе) не представляют, для чего существует (хотя и образно) бумеранг. Многие думают, что предназначение бумеранга – это его возвращение... в лоб тому, кто его бросает, а не для попадания в намеченную цель.

Закон отрицания отрицания предполагает отрицание-снятие и повтор на более высокой стадии. Если развитие происходит по спирали, форму (пружины) которой может представить себе практически каждый человек, то следует подчеркнуть, что спирали бывают разные. Так, спираль может быть маленькой (к шариковой ручке), больше и больше (например, к велосипеду, автомобилю, железнодорожному вагону).

Если произвести своего рода сравнение с социальной стратификацией, то также (не вдаваясь в подробности) можно выделить, например: человека без профессии (которому условно соответствует развитие по одной из самых маленьких спиралей-пружин), далее квалифицированный рабочий – прораб – директор – мэр – губернатор – министр и, наконец – президент и соответствующие размеры воображаемых спиралей. По сути, у каждого человека своя спираль, которая имеет свои размеры (диаметр, толщину прутика, упругость, жесткость и другие параметры) и которую в какой-то степени можно сравнить с судьбой (кармой).

Когда речь идет о несоответствии человека по каким-либо причинам, критериям в психологическом плане, часто используются выражения «слабый духом» или «кишка тонка». Это можно сравнивать с толщиной прутика спирали, соответствующего развитию индивида. Отсюда следует, что для движения вперед (прогресса) «шаг» спирали должен соответствовать уровню развития, способностям (часто возможностям) того или иного человека. Развитие или скачок может произойти только до определенного уровня и в отведенных рамках (но не без исключений). Так, в шариковой ручке нельзя использовать пружину (спираль) от локомотива и наоборот.

«Угол наклона» (подъема) на витках спирали должен также быть соответствующим (посильным для каждого человека) и отвечать его базовому уровню подготовленности (развития) на данный момент времени.

Таким образом, мотивация, как и воля, должна быть материально обусловленной. Например, желание стать мастером спорта или доктором наук должно соответствовать определенному уровню подготовленности человека.

Следует отметить, что практически каждый человек живет «на своей волне». И если ему «не дано» (заниматься бизнесом, точными или гуманитарными науками и т. д.), то в таком случае очень тяжело что-либо изменить. Если сравнить наличие интеллектуальных способностей человека (уровень его IQ), например, с радиоволнами и радиостанциями, становится понятным, что областная или общегосударственная радиостанции работают каждая на своей волне. Таким образом, обычный радиоприемник или простая антенна не способны принимать сигналы ведущих радиостанций, а без спутниковой антенны нельзя, например, смотреть программу «Discovery».

Исходя из вышеизложенного, становится очевидной основная причина, почему люди поступают определенным образом или не понимают друг друга. Она заключается в том, что у каждого человека отличная (индивидуальная) «начинка» (разные биологические «транзисторы», «резисторы», «файлы», «волны», «антенны» и, наконец, «генераторы»).

Таким образом, мотивация в контексте основных законов диалектики предполагает соответствие способностей и качеств человека определенным (конкретным) ситуациям, условиям и обстоятельствам. Одни и те же внешние воздействия, преломляясь через внутренние условия, связанные с индивидуальными особенностями человека, вызывают у него различную активность и имеют неодинаковые (разные) последствия.

Выводы:

1. Психологические закономерности развития и деятельности человека следует рассматривать в контексте основных законов и категорий диалектики как всеобщих законов развития. Основы взаимовлияния и взаимодействия основных законов диалектики можно экстраполировать на процесс и особенности развития и деятельности человека, которые, в свою очередь, связаны с его индивидуальными психологическими особенностями.

2. Всем вещам, системам, процессам и явлениям присущи внутренние противоречия, которые характеризуют единство противоположностей и являются постоянным противодействием между ними, выступают движущей силой, раскрывают источники изменений и развития.

3. Закон отрицания отрицания (закон преемственности и цикличности развития) обобщает другие законы диалектики, раскрывает общую тенденцию развития, его направленность. Диалектическое отрицание представляет собой отрицание-снятие и повтор на более высокой стадии развития, изменение-переход в новое качество (когда количественные изменения выходят за рамки нормы).

4. Борьба мотивов приводит к выработке осознанной, интериоризированной линии поведения, выступает источником развития. Внутренние противоречия приводят к активизации действий и поступков, для удовлетворения которых необходима система накопления знаний, умений и навыков. Развитие и скачки происходят при наличии определенных объективных и субъективных условий.

5. Организация учебной деятельности в рамках основных законов диалектики способствует более полному охвату и учету всеобщих закономерностей процесса развития. Различные формы активности вызывают не только характер и содержание учебных заданий или методов обучения, но и уровень развития конкретного студента (человека), сформированность у него познавательных интересов и целей.

Вопросы мотивации деятельности человека, процесса его развития в контексте основных законов диалектики требуют дальнейшего изучения и систематизации.

Literatura

1. Bordovskaya N.V., Pedagogika : navch. posib. / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb. : Piter, 2011. – 304 s.
2. Danil'yan O.G. Filosofiya : uchebnik / A.G. Danil'yan, V. Taranenko. – Khar'kov : Pravo, 2012. – 496 s.
3. Zanyuk S. Psikhologiya motivatsii [Elektronnyy resurs] / S. Zanyuk. – El'ga – N; Nika-Tsentr, 2002. – Rezhim dostupa: tkd.kulichki.net/psih/1_1.htm / psi.webzone.ru/intro/intro13.htm
4. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy / E.P. Il'in. – SPb. : Piter, 2006. – 512 s.
5. Konovalova V.O. Yurydychna psykhologhiya : pidruchnyk / V.O. Konovalova, V.YU. Shepit'ko – 2-e vyd., pererob. i dop. – Kh. : Pravo, 2008. – 240 s.
6. Maslou A. Motyvaciya i lichnost': per. s angl. / A. Maslou. – 3-e yzd. – SPb. : Piter, 2010. – 352 s.
7. Muntian V.S. Osobennosti formirovaniya polozhitel'noy motivatsii studentov k fizicheskomu vospitaniju / V.S. Muntian // **Visn. Chernihiv. nats. ped. un-tu im. T.G. Shevchenka. – Vyp. 98, T. 1 – Chernihiv** : CHNPU, 2012. – S. 174–178.
8. Muntian V.S. Interiorizatsiya motivatsii kak faktor optimizatsii uchebnogo protsessa studentov / V.S. Muntian // **Adaptatsiyni mohlyvosti ditey ta molodi. – Odesa** : TOV Leradruk, 2012. – S. 223–228.
9. Stepanov O.M. **Pedagogichna psikhologiya : navch. posib. / O.M. Stepanov. – K. : Akademvydav**, 2011. – 416 s.
10. Khekkhauzen H. Motivatsiya dostizheniya. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Elektronnyy resurs] / H. Khekkhauzen. – SPb. : Rech', 2011. – Rezhim dostupa: flogiston.ru/library/hekhauzen_4/ / [www<http://ru.wikipedia.org/wiki/>/](http://ru.wikipedia.org/wiki/).

УДК: 159.92:37.03+152.2+155.25

Принцип субъектности эко-гуманистической технологии саморазвития

Сергеева Т. В.

Субъектность рассматривается как условие устойчивого развития личности. Осознание собственной субъектности является предпосылкой проактивности личности. Приведены принципы целенаправленного формирования субъектности в пределах экзистенциального круга саморазвития. Самоидентификация является смысловым фактором субъектности, а метакогнитивная компетентность в той части, которая связана с самопознанием - когнитивным условием ее формирования.

Ключевые слова: эко-гуманистическое саморазвитие, принцип субъектности, когнитивное воспитание.

Суб'єктність розглядається як умова стійкого розвитку особистості. Усвідомлення власної суб'єктності є передумовою проактивності особистості. Наведені принципи цілеспрямованого формування суб'єктності в межах екзистенційного кола саморозвитку. Самоідентифікація є смисловим чинником суб'єктності, а метакогнітивна компетентність у тій частині, що пов'язана з самопізнанням – когнітивною умовою її формування.

Ключові слова: еко-гуманістичний саморозвиток, принцип суб'єктності, когнітивне виховання.

Subjectivity is considered as a condition for the sustainable human development. Awareness of own subjectivity is a prerequisite for personality proactivity. Principles of subjectivity purposeful formation within the existential circle of self-development are presented. Self-identification is a sense factor of subjectivity, and metacognitive competence in the part that is related to self-actualization is the cognitive condition of its formation.

Key words: eco-humanistic self-development, principle of subjectivity, cognitive building.

Согласно концепции когнитивного воспитания процесс саморазвития “вытекает” из реальности (принцип экзистенциальности, этап “до”), совершенствуется в условиях целенаправленного обучения (принцип оптимальности, этап “во время”) и “возвращается” в реальность (принцип субъектности, этап “после”). Последний этап является критерием успешности процесса обучения, поскольку раскрывает его практическую значимость. Если обучаемый использует обретенные когнитивные и личностные ресурсы в условиях повседневности для повышения своей экзистенциальной эффективности, то это значит, что обучение имело для него личностный смысл, и он осуществил перенос знаний в практику. Субъектность, по сути, выступает условием устойчивого развития результатов обучения.

Чтобы это произошло, необходимо, прежде всего, обеспечить осознание собственной субъектности. Этот момент имеет ключевое значение, поскольку согласно психологическому механизму деятельности [1. С. 188-193], которая имеет двухвекторную направленность на свой объект и субъект, без проактивной позиции невозможно развитие субъекта, который в рамках саморазвития одновременно выступает и объектом развивающего воздействия. Такое осознание возможно на основе метакогнитивных знаний, которые обеспечивают понимание закономерностей самого процесса саморазвития и уже в этом контексте происходит определение роли и места субъекта в этом процессе. Здесь когнитивный и смысловой план реализуются в синергии.

Однако, “знать дорогу, еще не значит идти по ней”. Чтобы обретенная когнитивно-смысловая ориентировка стала реальным путеводителем на сложном пути к самоэффективности, необходимо начать движение. Деятельностный план предполагает обеспечение самоуправления целенаправленным саморазвитием, сначала в контролируемых условиях обучения, а затем в условиях повседневности. В обучении этот план реализуется в формате квазиисследования процесса собственного развития.

Рассмотрим, как был реализован принцип субъектности в рамках ЭГТСР [2]. Начнём с описания принципов развития субъектности в контексте отношения (смысловой план); отражения (когнитивный план) и действий (деятельностный план).

В результате теоретического анализа мы выделили принципы, на основе которых возможно целенаправленное формирование субъектности в условиях вузовского обучения на смысловом („отношение”), когнитивном („отражение”) и деятельностном („действия”) уровнях. Реализация на всех уровнях происходит следующим образом:

1. На смысловом уровне: создаются условия, обеспечивающие осознание собственной субъектности на основе метакогнитивной компетентности (психологической метакомпетентности [1. С. 241-244]). В рамках ЭГТСР обеспечивается осознание себя субъектом развития среды, как условия собственного развития.

2. На когнитивном уровне: обеспечивается понимание закономерностей саморазвития и своего места в этом процессе на основе метакогнитивной компетентности (психологической метакомпетентности). В рамках ЭГТСР обеспечивается осознание сущностных эко-антропных взаимозависимостей и определение своей функции во взаимодействии со средой с целью саморазвития. Здесь также осознается значимость самопознания, как когнитивной основы субъектности.

3. На деятельностном уровне: обеспечивается экспериментальная проверка выявленных закономерностей в формате квазиисследования процесса собственного развития в условиях естественного обучения и перенос обретенного опыта в условия повседневности.

В рамках ЭГТСП самоуправление этими процессами возможно на основе специально разработанных инструментов [1. С. 288-406], позволяющих моделировать процесс саморазвития в условиях повседневности, отслеживать и измерять его результаты и на основе полученной информации планировать дальнейший процесс и выбирать эффективные стратегии для его реализации.

Итак, мы рассматриваем субъектность, как комплексный конструкт, который объединяет смысловой, когнитивный и деятельностный планы в их синергизме. Теперь рассмотрим эти планы подробнее.

Смысловой план связан с самоидентификацией, поскольку то, как идентифицирует себя субъект, определяет его смысловую ориентировку и способы реализации личностных смыслов. В свою очередь, эти способы детерминируют эффективность саморазвития. В рамках ЭГТСП на основе психологической метакомпетентности «Я» идентифицируется как «субъект развития среды, как условия собственного развития». Из этой общей идентификации могут вытекать более конкретные варианты, выраженные в терминах личностных качеств: «Я – проактивное», «Я – ответственное». В связи с тем, что фактор развития введен в определение идентичности, разрыв между требуемым и наличным приобретает неопределенную величину, что приводит к еще одной самоидентификации «Я идеального», как «Я развивающегося».

Такая самоидентификация служит основой проактивной позиции индивида и его морали, что может иметь не только позитивные личностные, но и социальные последствия. Она позволяет снять фрустрацию, вызванную неопределенностью в условиях интенсивных социальных трансформаций. В контексте саморазвития даже неблагоприятная ситуация начинает рассматриваться как значимая, а потому полезная.

Поскольку в рамках ЭГТСП при определении эффективности разрешения проблем введено моральное измерение, самоидентификация «Я – моральное» также является неотъемлемой частью формируемой субъектности. Идентификация же себя субъектом развития среды, как условия собственного развития, позволяет надеяться на то, что это развитие имплицитно содержит в себе моральные принципы.

В рамках ЭГТСП создаются условия, способствующие осознанию и сохранению своей уникальности как ценности, что служит предпосылкой для сохранения своей идентичности в условиях интеграции и обуславливает синергизм межличностного взаимодействия. Все это также имеет, как социальную, так и личностную значимость.

Когнитивный план связан с метакогнитивной компетентностью [1. С. 241-244]. Качество субъектности зависит от метакогнитивных знаний, где самопознание – ключевая составляющая. Формирование субъектности предполагает осознание собственной роли в процессе саморазвития. Такое осознание возможно на основе метакогнитивных знаний, которые охватывают знания о процессе саморазвития, включающие знания о его субъекте и объекте. Собственно на этой когнитивной основе и становится возможным самоуправление процессом собственного развития сначала в контролируемых условиях обучения, а затем во всем многообразии реальных ситуаций повседневности.

Такое самоуправление изначально обладает качествами системности и осознанности, поскольку формируется на базе знания закономерностей процесса саморазвития, включая его субъекта и объект.

Метакогнитивная компетентность, формируемая в рамках ЭГТСП, служит целям развития субъектности широкого охвата действия. Она обуславливает осознание закономерностей процесса познания (освоения) учебных дисциплин и саморазвития в ходе их освоения, а также выведение специфических действий по реализации этих процессов.

Для осуществления самоуправления процессом познания помимо традиционных знаний учебного предмета формируются знания о самом предмете и о способах его освоения. Такие знания формируются на основе предметной метакомпетентности, обеспечивающей осознание принципов построения предмета и конкретных предметных действий по его освоению. Отличительной особенностью предлагаемого подхода служит обеспечение самоуправления собственным развитием уже в процесс освоения этих предметов.

Это значит, что наряду с предметными знаниями целенаправленно формируются знания о процессе саморазвития, интегрирующие знания о себе и об условиях среды в их синергетическом взаимодействии. Такое знание возможно благодаря развитию психологической метакомпетентности, обеспечивающей осознание закономерностей саморазвития в процессе взаимодействия с окружающей средой (природной, социальной, духовной), что собственно и служит системообразующим фактором всего процесса.

Предметная метакомпетентность формируется в контексте психологической, что и обеспечивает синергизм обучения и воспитания. Все это позволяет реализовать концепцию когнитивного воспитания, обеспечивающую синергизм личностного и когнитивного развития.

Здесь развивается не только традиционная для существующей системы образования профессиональная компетентность (знания учебных дисциплин, умения и навыки), но и актуальные для условий современного трансформирующегося общества экзистенциальная и социальная компетентности (экзистенциально и социально значимые личностные ресурсы). Все три компетентности развиваются в синергетическом взаимодействии.

Природа метакогнитивних знань, включаючи предметну і психологічну метакомпетентності, детально аналізувалася нами раніше в книзі «Еко-гуманістическе саморозвиток» в розділі, присвяченому принципам когнитивного виховання [1, С. 241-244]. Метакогнитивний підхід, як когнитивна основа оптимізації процесу саморозвитку, розкривався в розділі, присвяченому реалізації принципу оптимізації [1, С. 254-270]. Тут же для нас важливо зосередити свою увагу на тій частині метакогнитивності, яка безпосередньо пов'язана з суб'єктністю.

Осознание собственной субъектности происходит, в первую очередь, на основе знаний о себе и здесь ключевую роль играет та часть метакогнитивных знаний, которая связана с процессом самопознания на основе психологической метакомпетентности.

Знания о себе обретаются на основе самооценки и самоидентификации (в рамках ЭГТСР «Я-идеальное» идентифицируется как «Я-развивающееся»); в процессе коммуникации с другими (в рамках ЭГТСР целенаправленно формируется способность к «самоэкспозиции» и получению обратной связи), на основе объективных экспериментальных данных, для получения которых в рамках ЭГТСР используются такие инструменты, как КИР [1, С. 299-308], ИКСС [1, С. 288-299], МКР [1, С. 377-383], история обучения [1, С. 370-377], дневник обучения [1, С. 383-387], инструментарий метакогнитивных лекций [2], личные профили [1, С. 308-317], тесты [1, С. 342-370]).

Осознание собственной субъектности происходит изначально на основе осознания психологических закономерностей саморазвития. Этот аспект подробно описывался в разделах, посвященных концепции когнитивного воспитания [1, С. 237-244] и оптимізації процесу целенаправленного саморазвития в условиях вузовского обучения [1, С. 254-270]. Мы же остановимся только на тех моментах, которые связаны с осознанием субъектности.

Развитие метакомпетентности позволяет рассматривать закономерности, отраженные в психологических механизмах саморазвития, в контексте формирования субъектности.

Осознание собственной субъектности может прийти, прежде всего, через понимание психологических механизмов эко-антропного взаимодействия [1, С. 183-188], поскольку эффективность этого взаимодействия зависит от проактивной позиции индивида. Именно он определяет тип (зависимый, независимый, взаимозависимый) и выбор стратегии (подчинение, уход, конфронтация, сотрудничество) взаимодействия. Осознание взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности отношений индивида с окружающей средой (природной, социальной, духовной) может привести к проактивной позиции в их взаимодействии и принятию на себя роли субъекта развития среды, как условия собственного развития.

Понимание психологического механизма деятельности [1, С. 188-193], лежащей в основе эко-антропного взаимодействия может подкрепить осознание своей субъектности, но уже в контексте психологических закономерностей деятельности. На основе понимания принципа обратной связи и, как следствие, одновременной направленности деятельности на цель, среду и самого субъекта, может осознаваться не только собственная роль субъекта, но и роль субъекта развития среды, как условия своего развития. Понимание механизма обратной связи может привести к осознанию необходимости морального измерения способов достижения целей, что обуславливает самоидентификацию, как субъекта морального.

Понимание психологического механизма равновесия [1, С. 193-200] может привести к углублению понимания субъектности, поскольку осознание движущих сил саморазвития, включающих личные смыслы и ресурсы индивида, по определению, предполагает его проактивную позицию в этом процессе, а, следовательно, и осознание собственной субъектности. Здесь может прийти более глубокое понимание синергизма взаимодействия со средой и свободы выбора, как стратегий взаимодействия, так и самой среды.

Понимание психологического механизма ориентировки [1, С. 200-215] также может «работать» на осознание собственной субъектности, поскольку в самом психологическом механизме влияния широты когнитивно-смысловой ориентировки индивида на эффективность его саморазвития заложена проактивная позиция индивида, а, следовательно, и его субъектность.

Самопознание – ключевой момент саморазвития, поскольку управление этим процессом невозможно без знания о субъекте развития, который одновременно выступает, как объект развивающего воздействия. Здесь объект и субъект совпадают, поэтому необходимо их разделить, т. е. объективировать субъект с тем, чтобы осуществлять на него развивающее воздействие.

Такая объективация в рамках ЭГТСР происходит посредством «Методики наложения когнитивных схем», где объект развивающего воздействия, эквивалентный личности (в том объеме, который необходим для целей нашего исследования) в ее целостности, представлен в формате индивидуальной когнитивно-смысловой структуры (ИКСС). Эта структура накладывается на общественно выработанную когнитивно-смысловую структуру (ОКСС), в результате чего ИКСС эстериоризируется, определяется ее сложность и зона индивидуального развития. Таким образом, обучаемый определяет уровень своей компетентности; те недостающие компоненты или связи, которые он не учитывает в своей жизнедеятельности; те возможности, которые у него появились, чтобы повысить свою экзистенциальную эффективность.

В результате наложения он попадает в неравновесное состояние «осознанного незнания», из которого в силу действия психологических закономерностей пытается вернуться в состояние равновесия, но уже на новом, более высоком уровне связности своей ИКСС.

Представленность объекта в формате ИКСС имеет образное и цифровое выражение, что позволяет трансформировать самопознание в конкретный исследовательский процесс, объектом которого выступает сам субъект. В итоге не только осознаются потребности в развитии, но и обретается эффективный инструмент управления (диагностики и планирования) развитием, что позволяет использовать его для самоуправления этим процессом в условиях повседневности.

Формирование субъектности сообщает действиям специфический контекст, что влияет на обретение ими новых характеристик. Так взаимозависимая пара «осознанность-системность» может получить новое содержание благодаря осознанию синергетической взаимосвязи «Я – среда». «Осознанность» получает новые ориентировочные координаты системы, а «системность» начинает обслуживать самоуправление в контексте обнаруженной взаимозависимости. Другая пара «индивидуализация – интенсивность» также получает дополнительную энергетическую подпитку, благодаря проактивной позиции на основе осознания студентами собственной субъектности. «Индивидуализация» приобретает большую системность за счет осознания психологических закономерностей субъектности, а «интенсивность» возрастает за счет осознания значимости проактивной позиции. Пара «перенос – автоматизация» также питается энергией субъектности, предполагающей проактивность и поддерживаемой обретенными инструментами самоуправления. Соответственно «синергизм» действий такого качества возрастает.

Уровень развития субъектности влияет на эффективность саморазвития. Проследим этот процесс на всех пяти этапах экзистенциального круга саморазвития:

1. На уровне „селекции важного” [1, С. 186] смысловая ориентировка, расширенная за счет знаний о себе, обуславливает развитие субъектности, тем самым, повышая качество самоуправления и саморазвития. Субъектность вводит в смысловую ориентировку новое измерение. Происходит самоидентификация «Я» в качестве „субъекта развития среды, как условия собственного развития”. Разрыв между требуемым и наличным приобретает непреодолимую величину, что приводит к еще одной самоидентификации «Я - идеального», как «Я - развивающегося». Причем такая самоидентификация позволяет снять фрустрацию, вызванную неопределенностью в условиях интенсивных трансформаций, поскольку даже неблагоприятная ситуация начинает рассматриваться как значимая в контексте саморазвития. Субъектность также способствует самоидентификации «Я», как «Я – проактивного»; «Я – ответственного» и даже «Я – морального». Осознается собственная уникальность как ценность, что служит предпосылкой для сохранения своей идентичности в условиях интеграции и обуславливает синергизм межличностного взаимодействия. Все это имеет, как социальную, так и личностную значимость.

2. На уровне „оценки возможного” [1, С. 186] субъектность обусловлена уровнем развития рефлексии, как продукта самопознания. Осознание субъектности на основе метакомпетентности в контексте психологических механизмов саморазвития и с помощью специального арсенала инструментов позволяет оптимизировать оценку своих возможностей в контексте личностных смыслов. Объективация субъекта происходит через наложение индивидуальной когнитивно-смысловой структуры на общественно выработанную, что создает возможность для самопознания, как системного исследования, позволяя определить и измерить зону индивидуального развития. Кроме того, развитие субъектности способствует развитию и оптимизации индивидуальной когнитивно-смысловой ориентировки за счет развития знаний о себе, проверенных собственным опытом. Расширение ориентировки создает новые, более совершенные условия для следующего витка развития.

3. На уровне „выбора” [1, С. 186-187] субъектность, создавая индивидуализированный контекст и обогащая знания о себе, как субъекте и объекте развития, оптимизирует выбор стратегий реализации личностного смысла саморазвития.

4. На уровне „действия” [1, С. 187] субъектность, сформированная на основе метакомпетентности, способствует расширению ее возможностей до уровня самоуправления процессом собственного развития, как в контролируемых условиях обучения, так и в условиях повседневности. Выход на экзистенциальный уровень и мощный мотив самопознания существенно влияет на качество действий, что, в свою очередь обуславливает высокую самоэффективность. Субъектность обогащает действия определенными качествами, которые в синергии обуславливают эффективность саморазвития. Это – осознанность, системность, интенсивность, индивидуализированность, способность к переносу, автоматизм, синергизм. Все это оптимизирует работу психологических механизмов, и как следствие, повышает эффективность саморазвития.

Кроме того, субъектность, формируемая на основе метакогнитивной компетентности, сообщает широкий охват действиям, позволяющим осуществлять самоуправление не только процессом освоения конкретных предметов, но и процессом собственного развития в ходе такого освоения в профессиональном, социальном и экзистенциальном контекстах.

5. На уровне „автоматизации” [1, С. 187] субъектность, сформированная на основе метакомпетентности, может обеспечить устойчивое развитие посредством расширения развивающегося потенциала повседневности через преобразование ее многочисленных ситуаций в обучающие. Для этого необходимо преобразование потока информации, поступающей в процессе взаимодействия со средой, в знание посредством структурирования в логике индивидуальной когнитивно-смысловой структуры. Это позволяет не только ориентироваться в потоке информации, но и управлять процессом своего развития в условиях повседневности. Субъектность, как ключевое условие самоуправления саморазвитием, способствует переносу освоенных способов деятельности в реальные условия, что, в свою очередь, позволяет использовать богатое многообразие ситуаций повседневности для частого

повторения успешных способов деятельности, их быстрой автоматизации и интеграции во внутренние ресурсы индивида в виде способностей и качеств.

В рамках ЭГТСП процесс развития личностных смыслов осуществляется с помощью специально разработанной технологии, обеспечивающей формирование системы мотивов, поддерживающих процесс комплексного саморазвития. В контексте проблемы субъектности особое значение имеет момент трансформации внешней стимуляции во внутреннюю. Проследим этот процесс в контексте динамики развития мотивации.

Прослеживается динамика развития мотивов от базового мотива восстановления равновесия через мотив развития и познавательный мотив к триаде взаимосвязанных и взаимозависимых метамотивов „самопознания-саморазвития-самореализации”.

На этапе введения в технологию саморазвития действует стратегия изначального внешнего стимулирования за счет создания ситуации дисбаланса между личностными смыслами, ресурсами и ситуацией.

Затем в поисках равновесия каждый последующий мотив возникает как условие удовлетворения предыдущего. Качественным моментом становится переход от внешнего к внутреннему стимулированию, когда уровень развития внутренних ресурсов позволяет осуществить самоуправление процессом собственного развития и обеспечить подъем на новый смысловой уровень (уровень экзистенциальной смысловой стратегической ориентировки).

Мотив познания трансформируется в мотив самопознания, мотив развития в мотив саморазвития, а мотив восстановления баланса в мотив самореализации. Самопознание из средства самоуправления процессом развития трансформируется в средство стратегического поиска экзистенциальных смыслов и самоидентификации. Мотив саморазвития превращается в стратегический экзистенциальный постоянно действующий мотив (метамотив), поскольку саморазвитие осознается как процесс, обуславливающий не только качество жизни, но и ее смысл [3].

Таким образом, в рамках ЭГТСП обеспечивается сознательная субъектность процесса целенаправленного саморазвития, проявляющаяся в эффективном переносе освоенных способов в повседневность, которая становится полигоном саморазвития на протяжении жизни. Субъектность, сформированная на основе психологической метакомпетентности в контексте личностных смыслов, позволяет сформировать субъекта развития среды, как условия собственного развития, и тем самым создать предпосылки для личностно и социально значимого эко-антропного синергизма.

Literatura

1. Sergeeva T. V. Eko-Gumanisticheskoe samorazvitie: Monografiya. – Kh.: AP «Blok», 2009. – 547 s.
2. Sergeeva T. V. Eko-Gumanisticheskaya tekhnologiya samorazvitiya: Monografiya. – Kh.: AP «Blok», 2010. – 215 s.
3. Sergeeva T. V. Tehnika zsvu osobystisnoi' paradygmy v mezhah gumanistychnoi' tehnologii' samorozvytku // Naukovi zapysky Kharkivs'kogo viis'kovogo universytetu: social'na filosofiya, pedagogika, psykholohiya. – 2001. – Vyp. XI. – S. 127-135.

УДК 37.015.31

Наукові погляди С. Балея у сфері психології виховання

Ятищук А.А.

У статті на основі аналізу праць українського і польського філософа, психолога, педагога Степана Балея висвітлено засадничі концепти у сфері психології виховання. Досліджено внесок ученого у вивченні питань педагогічної психології. Звертається увага на те, що поза межами досліджень залишається чимало нерозв'язаних питань, пов'язаних із розвідками вченого власне у сфері психології виховання, самовиховання, навчання зокрема.

С.Балей асимілював новітні досягнення у філософії та психології, відійшов від психофізичного паралелізму, тобто погляду на психіку як самодостатню сферу досліджень. Учений розглядав її під кутом зору цілісно-генетичного підходу. Психіка постає як феномен, що становить динамічну внутрішню цілісність, причому принципи цілісності і динамізму застосовуються не тільки до самої психіки, але й поширюються на розуміння особистості як психофізичної цілісності. З огляду на це С.Балей розглядав індивідуальний розвиток психіки під кутом вікових змін у психофізичному онтогенезі. Це зумовило формування ученим власного концептуального бачення виховання і навчання.

Ключові слова: С. Балея, психологія виховання, психологія навчання, самовиховання.

In the article the conceptual foundations of psychology in education are highlight on the basis of analysis of Ukrainian and Polish philosopher, psychologist, teacher Stepan Baley's works. The contribution of the scientist in the study of educational psychology is investigated. Attention is drawn to the fact that there are a lot of unresolved issues related to proper scientific intelligence in the field of psychology of education, self-education, and education in particular which are stay outside the research.

S.Baley assimilated the latest achievements in philosophy and psychology, he departed from psychophysical parallelism, i.e. the view of the psyche as a self-contained area of expertise. Scientists considered it from the perspective of integral-genetic approach. Psyche appears as a phenomenon that forms a dynamic inner unity and the principles of integrity and dynamism apply not only to the psyche, but also extend to understanding of identity as psychophysical integrity. Given this S.Baley considered individual mental development at an angle of aging changes in psychophysical ontogeny.

This led to the formation of a scientist's own conceptual vision of education and learning.

Key words: Stepan Baley, educational psychology, psychology of learning, self-education.

В статье на основе анализа трудов украинского и польского философа, психолога, педагога Степана Балея освещены основные концепты в области психологии воспитания. Исследован вклад ученого в изучении вопросов педагогической психологии. Обращается внимание на то, что за пределами исследований остается немало нерешенных вопросов, связанных с исследованиями ученого собственно в области психологии воспитания, самовоспитания, обучения в частности. С.Балей ассимилировал новейшие достижения в философии и психологии, отошел от психофизического параллелизма, т.е. взгляда на психику как самодостаточную сферу исследований. Ученый рассматривал ее с точки зрения целостно-генетического подхода. Психика выступает как феномен, составляет динамическую внутреннюю целостность, причем принципы целостности и динамизма применяются не только к самой психики, но и распространяются на понимание личности как психофизической целостности. Учитывая это С.Балей рассматривал индивидуальное развитие психики под углом возрастных изменений в психофизическом онтогенезе. Это обусловило формирование ученым собственного концептуального видения воспитания и обучения.

Ключевые слова: Степан Балея, психология воспитания, психология обучения, самовоспитания.

Постановка проблеми. Степан Володимирович Балея (1885 – 1952 рр.) – визначний представник польської наукової психолого-педагогічної школи, філософські, психологічні та педагогічні ідеї якого на сьогодні є маловідомими у нашій країні, хоча він народився і довгий час проживав в Україні.

Ця стаття є однією з перших спроб ввести науковий спадок С. Балея у сфері психології виховання у науковий обіг та показати прогресивне значення цих робіт для свого часу, виявити, проблеми, поставлені С. Балеєм, які не втратили своєї актуальності і у наш час; використання наукового доробку ученого в сучасних реаліях української психології.

Основне завдання наукової публікації – проаналізувати наукові погляди С. Балея у сфері психології виховання.

Мета статті – дослідити наукові погляди ученого на проблему психології виховання; з'ясувати її засадні концепти і їх використання у сучасній українській психології виховання.

Особливістю публікації є те, що про С.Балея немає жодної монографії, тому ця стаття є певним внеском у вивченні його наукового доробку.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що творчу спадщину С.Балея досліджували переважно польські науковці, які у своїх розвідках акцентували увагу в основному на окремих сферах його наукового доробку. Це такі, як: А.Голуб, Й.Головінський, І.Добровольська, В.Черневський, які присвятили свої роботи проблемам педагогіки у творчій спадщині С. Балея, психологію творчості ученого розглядали З.Александрович та Е.Фіал.

В Україні творчою спадщиною С. Балея у 1967 році зацікавився М. Верников, який на Харківській загальноукраїнській історико-філософській конференції, чи не вперше в Україні за радянських часів, присвятив свою доповідь науковому доробку вченого.

За ініціативи професора М. Верникова і очолюваних ним громадських об'єднань філософів – львівської філософської спілки «Cogito» та її Інституту філософії, логіки та соціології з 1995 року розпочинається проведення у Львові Балеєвських філософсько-психологічних читань, які набули постійного характеру і відбуваються що два роки. На думку М.Верникова, С.Балей був одним із фундаторів українського психоаналізу, його вважають одним з найвидатніших учених світового рівня на початку ХХ ст. в галузі медицини, загальної, дитячої та педагогічної психології, а також психології творчості [6–11].

Останніми роками в Україні активізувалися дослідження окремих проблем творчості С. Балея. Соціально-філософські ідеї вченого розглядали В.Малецький, В.Савельєв, С.Іванник, філософсько-освітні І.Предборська, О.Гончаренко. Питанням психоаналізу С.Балея у літературознавстві присвячені дослідження Н.Зборовської, С.Повторєвої та ін.

Попри певні здобутки науковців щодо висвітлення життєвого шляху та наукової діяльності С.Балея, все ж залишається чимало важливих нерозв'язаних питань, пов'язаних із розвідками вченого власне у сфері психології та психології виховання, самовиховання, зокрема навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того, щоб належним чином оцінити прогресивний характер психологічних досліджень С.Балея, необхідно, хоча б дуже стисло, охарактеризувати стан психології і ту наукову школу, вихованцем і послідовником якої він був.

Світогляд та ідейні переконання С.Балея формувалися як під впливом освіти, яку він здобув у Львівському університеті під керівництвом професора Казімежа Твардовського, так і під час спеціальних студій з курсу філософії у Німеччині, Франції та Австрії.

Вихідними у науковій еволюції С.Балея були впливи брентанізму, які учений перейняв від свого учителя К. Твардовського, який пройшов навчання під керівництвом Франца Брентано, а також слухав лекції Вільгельма Вундта і брав участь в експериментах, що проводилися у Лейпцігській психологічній лабораторії, а також працював у аналогічній лабораторії під керівництвом відомого психолога музики Карла Штумпфа.

У першому підручнику з психології українською мовою «Нарис психології», автором якого був С.Балей, учений дає власне визначення предмету психології: «Ся галузь науки, якої предметом є психічні явища (вид. – С.Б.), називається психологія. ...можна також сказати, що психологія займається суб'єктивними явищами, або інакше, що займається світом так, як він уявляється людині залежно від становища, яке вона у ньому займає».

Можна також сказати, що психологія се наука про свідомість, бо наша свідомість проявляється якраз у сім, що ми спостерігаємо, думаємо, бажаємо, любимо, ненавидимо і т.д.

Також можна сказати, що психологія се наука про душу, коли уживатимемо слово душа як назву на загальні психічні явища, що їх якась одиниця переживає. Звідси й береться назва психологія » [3, с.274].

Психологія для С.Балея, як вказує М.Верников «служить вмістилищем знань, які є базовими для розуміння процесу становлення і розвитку людини та для професійного, обізнаного впливу на нього. Симптоматичною є логіка еволюції наукових інтересів С.Балея: від загально психологічних досліджень до психології розвитку, від неї – до психології виховання (педагогічної психології), а далі – до суспільної психології» [10, с.33].

У 1938 році вийшов друком курс педагогічної психології «Нарис психології виховання», який читав С.Балей у Варшавському університеті і за життя вченого двічі перевидавався: у 1947 та 1951 роках. Насамперед учений сформулював своє розуміння психології виховання як науки, відмінне від інших визначень як у психології, так і в суміжних галузях знань. Уже в перших рядках своєї праці вчений звертає увагу на те, що: «психолог може поставити перед собою завдання докладно вивчити роль, яку відіграють психічні явища у виховних діях, і вивчити закони, що у цих випадках реалізуються. Оскільки терен виховних явищ дуже широкий, не дивно, що спроба виконання цього завдання веде до створення особливої галузі психології. Ця галузь носить назву виховної (педагогічної) психології. Тому завданням психології виховання є психологічний аналіз явищ виховання (а, отже, також навчання та формування). У цьому розумінні можна визначити, як це роблять деякі автори, педагогічну психологію як психологію виховання» [17, с.4].

У колі наук, що стосуються виховання людини, психологія виховання, як вказував С.Балей, це окрема наука, що володіє своїми теоретичними та практичними рівнями. Учений неодноразово висловлював занепокоєння з приводу можливого ототожнення психології виховання з психологією дитини чи психологією розвитку. «Навіть якщо, - пише С.Балей, - хтось скаже, що педагогічна психологія є наука про психіку дитини як про предмет виховання, то таке визначення, хоч і близьке до істини, ще не здається нам повністю вірним. Не сама дитина, але виховні процеси є суттєвим предметом педагогічної психології, при чому очевидним є те, що, говорячи про виховні процеси, треба говорити також про вихованка і вихователя як про предмети або суб'єкти тих процесів, однак, у тій тільки мірі, у якій їх торкається виховний процес» [17, с.11]. Психологія виховання, за С.Балеєм, тісно поєднана з іншими науками: експериментальною педагогікою, загальною психологією, соціологією виховання, суспільною психологією, психотерапією та ін.

Лейтмотивом психології виховання С.Балея стало педагогічне кредо американського філософа-педагога Дж. Дьюї про те, що «школа є однією з форм суспільного життя, а не підготовка до нього» [18, с.3]. Цю теорію, з якою С.Балей ознайомився під час перебування у США, учений активно використовував у «Нарисі психології виховання». Переконавшись Дж. Дьюї у тому, що школа має жити конкретними цінностями, бо: «не мислимо мати одні етичні принципи для школи, інші – для життя. У людини одна поведінка, а отже, й одні принципи, якими вона керується. Край небажаними є дискусії з приводу суто шкільної моралі, так ніби школа є якоюсь самодостатньою інструкцією. Бо ж школа і люди, які нею керують, несуть моральну відповідальність перед суспільством. Суспільне призначення школи – в утвердженні життя і досягненні суспільного добробуту. Та система освіти, яка не визнає, що цей факт накладає на неї моральну відповідальність, ухиляється від своїх обов'язків. Вона не робить того, що покликана робити за своєю суттю і на що претендує» [14, с.9–10], знаходить своє продовження у працях С.Балея.

У доповіді «Психологія характеру», виголошеній на Першому українському педагогічному конгресі у Львові 2 листопада 1936 року, вчений наголошував, що «...укладаючи реальну виховну програму для якоїсь школи, я мушу вперед усвідомити собі, які саме прикмети мають передусім бути плекані в найближчій будучині й якими чинностями, та в яких ситуаціях ті прикмети повинні зазначитися. Треба тямити, що дорога до кожного знання йде через діяння («learning by doing»). Отже треба, щоби школа, оскільки вона справді має розвивати дані прикмети, подбала про переведення виховника крізь усі ті ситуації, які провокують відносні чинності та щоб упорядкувала їх хід» [4, с.430].

Основна ідея усієї наукової спадщини С.Балея – гуманізація суспільства. Учений наголошував, що суспільство і його цінності не є чимось містичним, зовнішнім відносно людини, що суспільство складається з людей і існує завдяки їх творчій праці [9, с.4]. «...хоча в практиці буденного, суспільного життя йде нам головно про те що хто робить, а не про те, чому саме він так робить і хоча нам тяжко прийшлося б уважати моральним чоловіка, який постійно шкодить суспільності, маючи оглядом неї найкращі інтенції, то все-таки ми знаємо, що ті внутрішні мотиви, наставлення й інтенції не є тут без ваги. Добрі діла є зправила наслідком доброї волі. Наші альтруїстичні почування є причиною, джерелом нашого корисного для суспільності поведіння. І тим то толкується, що ми назву наслідку переносимо також на його здогадну причину. Отже мати характер у цьому другому розумінні значить: бути сильним до таких почувань, бажань і постанов, яких предметом і ціллю є добро суспільності» [4, с.427].

С.Балей переконаний, що перетворення суспільства можливе лише через виховання людини. Виховання і навчання становлять синтетичну єдність у підготовці людини до самостійного життя. Суть навчання полягає у набутті людиною знань, завдяки яким вона реалістично визначає своє місце у суспільстві і ставлення суспільства до неї: «...будь-яка форма інтелектуального розвитку повинна мати свій суспільний відповідник» [2, с. 84]. Метою виховання «є усунення негативних рис та вироблення позитивних, з упевненістю, що модифікації, викликані через виховання, будуть тривати у тілі і психіці» [19, с.146].

Виховання – це підготовка дитини до самостійного життя в суспільстві. Навчально-виховна діяльність за С.Балеєм, полягає у тому, щоб допомогти індивіду в процесі свого формування здобути якості, необхідні для повноправного і повнокровного життя в суспільному середовищі, навиків спілкування з іншими [9, с.4].

Мета педагогіки С.Балея – виховати не пасивну людину, яка безвільно підкорюється долі, а особистість з широким кругозором, яка здатна осмислено творити власне життя, вільною у своїх думках і прагненнях. Не ігнорувати в процесі виховання того, що закладає природа в індивідуальній віковій еволюції людської істоти. «Виховання повинно мати на увазі психіку дитини, що розглядається до відповідної фази її особистого розвитку, враховуючи її фізичні і духовні потреби, її зацікавлення і здібності, і то не в середньостатистичній формі, а в її індивідуальному прояві, що характеризує особистість як єдину в своєму роді» [1, с.37].

Тема становлення особистості є центральною, узагальнюючою у творчості С.Балея. Використовуючи принцип природовідповідності у навчанні та вихованні, що був закладений у педагогіці працями Песталоцці С.Балей виступав проти диктату і насильства, нав'язування різних штучних стереотипів у розвитку особистості. Його педагогіка скерована проти консервативних уявлень про односторонність навчально-виховного процесу. Це має бути не лише процес діалогічності, а й рівноправності сторін, яка закладає основи становлення самостійної особистості.

Звичайно, вважає С.Балей, це становлення відбувається з допомогою та під керівництвом педагога-вихователя, «але це керівництво не повинно бути метою самою по собі, а тільки засобом до відповідного направлення. При цьому воно мусить носити педагогічний характер, а отже, бути помірним, пом'якшеним таким чином, щоб не паралізувати самостійності вихованця» [17, с.205].

Учений ґрунтовно розробляє психологію розвитку людини і на її основі – педагогічну психологію. Ідеал освіти, за С.Балеєм, поєднує у собі навчання та виховання, тобто фізичне та інтелектуальне виховання особистості.

Усе життя С.Балея прагнув до облаштування суспільства на гуманістичних засадах, через педагогіку, виховання вплинути на «творення людського суспільства і з людським обличчям» [9, с.6]. Для ученого виховання здатності вступати у стосунки співпраці, взаємодопомоги, взаєморозуміння –

усе це підготовка дитини до суспільного життя завдяки педагогічному впливові.

Ще Демокрит підкреслював, що у процесі навчання і виховання надзвичайно важливо враховувати природу дитини. Він писав: «Природа і виховання подібні. А саме виховання перетворює людину і, перетворюючи, створює (йому другу) природу» [13, с.9].

Учений (С.Балей) не лише характеризує вікові особливості розвитку дитини «але й ґрунтовно досліджує фактори виховання особистості, рекомендує найбільш ефективні методи пізнання дитини» [5, с.9], до яких він відносить фізіологічні, графологічні, експериментальні та інші.

С.Балей був переконаним, що для того, щоб дитина піднеслася духовно, її потрібно піднести внутрішньо. Завдання вихователя допомогти учневі усвідомити, які саме природні задатки в ньому закладені: «У кожної людини дримають, безсумнівно, різні таланти, але, напевно, не всі однаковою мірою, і ми не вважаємо за правильне, коли вихователь, не враховуючи різних ступенів тих здібностей, буде намагатися виробити людину довільним чином, який йому видається властивим. Розум людини володіє великою пластичністю, проте не є тією глиною, з якої можна виліпити довільну форму» [17, с.173].

Великого значення у вихованні дитини С.Балей відводив сім'ї, адже досвід, набутий у родинному колі «визначає її індивідуальну поведінку, створює внутрішню конструкцію реальності, на основі якої людина сприймає навколишнє середовище і діє в ньому» [5, с.12]. Сім'я, на думку вченого, виконує у розвитку дитини ряд функцій: рекреативну, регулятивну, культурно творчу, комунікативну та ін. Чим вищий рівень спілкування в сім'ї, тим міцнішими є взаєморозуміння, злагода в суспільстві.

Саме у цьому погляді С.Балея співзвучні з науковою концепцією визначного психолога Західної України кінця XIX – початку XX століття Я.Яреми, в основі яких лежить ідея про взаємозумовленість, взаємозалежність у культурному розвитку індивіда й нації таких протилежних психологічних явищ, як екстраверсія та інтроверсія. Протягом життя людини ці психомеханізми можуть коливатися в одну чи іншу сторону. «Слід зауважити, що таке нахилання в бік одної то другої постави, отримане з періодичними хитаннями, можна спостерігати в лінії розвитку людини. Після екстраверсії дитячого віку (життя речовим світом) відбувається, інколи навіть дуже різким переходом, інтроверсія, характерна для років дозрівання. Тоді саме пробивається вперше з великою силою й серед бурхливих заворушень свідомість окремішності свого індивідуального «Я», а з відкриттям важливого факта змінюється ціла психічна діяльність дитини, що зосереджується тепер цілком на власному, нововідкритому внутрішньому світі, у слід за тим дотеперішнє інтимне ставлення до найближчого соціального середовища, як і до речового світу, припиняється, а його місце займає відома негачія, що приносить чимало клопотів як батькам, так і учителям. З досягненням зрілості верх бере екстраверсія. Похилий вік сприяє перевазі інтроверсії» [16, с.7].

У своїх роботах учені наголошують на тому, що психічна природа як окремої людини, так і сім'ї, нації в цілому не є чимось абсолютно незмінним. Під впливом певних обставин та свідомої самокультури вона може вдосконалюватися відповідно до життєвих потреб.

Великого значення надавав С.Балей і проблемам статевого виховання. Саме воно набуває істотного значення у підлітковому та юнацькому віці, у період, коли завершується статеве дозрівання. Керуватися застарілими методами у цьому питанні та придушувати репресивними діями потяг однієї статі до іншої – це вершина антигуманного ставлення до особистості. Цю думку ученого неодноразово підтримував І.Франко, який у своїй науковій розвідці «Таємні товариства молоді» писав: «І взагалі відносно цього пункту йде суперечка між старою, аскетичною педологією, яка за головне своє завдання вважала створення перепон і перешкод фізичному розвитку, і новою педологією, яка вважає своїм завданням керувати цим розвитком і ввести його в нормальну колію. І хоча теоретично серед наших педагогів панує майже цілковита однастайність відносно того, що другий метод є слушним і єдино відповідним, то на практиці тримається ще старий метод, який наперед вважає чуттєвий потяг ненормальним і всіма засобами намагається боротися проти нього, забуваючи, що бореться проти природи і що боротьба ця є недоречною і сама по собі ненормальною, бо замість принципу виховання, а отже, плекання, керування і нормування, вводить принцип гноблення, принцип непедагогічний і нелюдський» [15, с.170].

Суспільні відносини – це також продукт виховання, вважав С.Балей. При цьому суспільні відносини для нього – це стосунки між людиною і людиною. Він виділяв зовнішнє виховання (гетероедукацію) та самовиховання (автоєдукацію). Гетероедукація, наголошував С.Балей, простежується у двох формах соціальних впливів: інтенціональній та побічній. Цілі інтенціонального виховання виконують навчальні заклади, а побічне виховання є наслідком позашкільних впливів [12, с.33-35].

Підсумовуючи виклад наукових поглядів С.Балея у сфері психології виховання необхідно зауважити, що учений зробив вагомий внесок у вивчення дитячої та педагогічної психології, звернувши увагу на виявлення сприятливих психологічних чинників, які впливають на процес навчання, стосунки між педагогами і учнями та їх індивідуально-психологічні відмінності.

Literatura

1. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. — Warszawa : PWN, 1958. - [wyd. 3-e]. – 415 s.
2. Baley S. Vybrani praci z socialnoi i pedagogichnoi psychologii/ S. Baley; [Per. z pol.]. – T. :Ternop.

- experyment. in-t ped. osvity, 1995. – 46 s.
3. Baley S. Psychologija shkilnogo klasu/ S. Baley//Mandrivec. – 1995. – № 2 (5). – S. 82–89.
 4. Baley S. Narys psychologii/ S. Baley//Zibr. per. : u 5 t., 2 kn. – L. ; O., 2002. – T. 1. – S. 271–353
 5. Baley S. Psychologija harakteru / S. Baley //Zibr. per.: u 5 t., 2 kn. – L.; O., 2002. – T.1. – S.426–434.
 6. Danyliuk I.V. Istoriia psychologii v Ukraini : Zahidni regiony (ostannia chvert XIX –persha polovynna XX stolittia) / I.V.Danyliuk. – K.:Lybid, 2003. – 152 s.
 7. Demokrit Fragmentsy o vospitanii// Hrestomatiia po istorii zarubezhnoi pedagogiky/ [Sost. i avt. vvod. stattei A.P.Piskunov]. 2-e izd., pererab. – M.: Prosveshchenie, 1981. – S.9 – 19.
 8. Dewey J. Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo / Jhon Dewey ; [przeł.z ang. J. Pieter]. – Lwów ; Warszawa: Książnica-Atlas, 1933. – 141 s.
 9. Dewey J. Moralni pryncypy v osviti / Jhon Dewey; [per.z angl. M.Oliinyk].- L.: Litopys, 2001. – 32s.
 10. Goncharenko O.A. Philosophsko-pedagogichna koncepcija S. Baleya u suchasnomu osvitniomu dyskursi: dys. ...kandyd. philos. nauk: 09.00.10/Goncharenko Olga Anatoliivna. – K., 2011. – 177 s.
 11. Kovalenko V.O. pedagogichni idei Jhona Dewey ta jih vpluv na pedagogichnu teoriuu i praktyku v Ukraini (20-ti roky XX st.): –avtoref. des. na zdobuttia nauk. stupenia kand.ped. nayk: spec. 13.00.31 – «Zagalna pedagogika I istoriia pedagogiky. – Kyiv, 2000. – 21s.
 12. Pieter J. Historia psychologii / Józef Pieter. – Warszawa : PWN, 1972. – 455 s.
 13. Rzepa T. Przedmowa / Teresa Rzepa // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 3–63.
 14. Taemni tovarystva molodi // Pedagogichni statii i vyslovlennia/ Uporiadkuvav doc. O.G. Dzeverin. – K.:Radianska shkola, 1960. – S.165-175.
 15. Twardowski K. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i jej rozwoje / Kazimierz Twardowski // Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. – Warszawa, 1997. – S. 142–18
 16. Vasianovych G., Vdovych S. Gumanism idei pryrodovidpovidnosti u psychologo-pedagogichnii spadshchyni S. Baleya/ G.Vasianovych, S.Vdovych//Filosofski poshuky. –Vyp. IX. – Lviv, 1999. – S.9–14.
 17. Vernikov M. M. Philosophski i psychologichni pogliady Stepana Baleya: do 110-richchia z dnia narodzhennia vchenogo/ M.M. Vernikov // Ukraiinskyi osvitnii zhurnal. – 1995. – № 1. – S. 29–36.
 18. Vernikov M. Problemy osobystosti v naukovykh praciah Stepana Baleya/ M.Vernikov // Philosophski poshuky. – Lviv-Odesa: Cogito – Centr Europy, 1997. – Vyp. 4. – S. 21 – 26.
 19. Vernikov M. Slovo pro akademika Stepana Baleya /M.Vernikov / Philosophski poshuky /. – Lviv-Odesa: Cogito –Centr Europy, 1997. – Vyp. 4. – S. 4 – 13.
 20. Vernikov M. M. Spadshchyna Stepana Baleya v konteksti suchasnogo suspilnogo rozvytku i jogo tendencii/ M. M. Vernikov // Philosophski poshuky. – 1999. – Vyp. IX. – S. 3–8.
 21. Vernikov M. M. Ztuttia I naukoova diialnist akademika Stepana Baleya:[peredm.do zidr. per.] / S. Baley // Zibr. per. : u 5 t., 2 kn. / M. M. Vernikov. – L.; O., 2002. – T. 1. – S. 19 – 79.
 22. Vernikov M.M. Vstupne slovo do drugogo tomu pershogo akademichnogo vydannia Zibrannia prac akademika Stepana Baleya/ Marat Mykolaiiovych Vernikov// Baley S. Zibrannia prac: U 5-ty t. i 2 kn. – T.2. – Lviv: Vydavnytvo Nacionalnogo universytetu «Lvivska politehnika», 2009. – S.9 – 10.
 23. Yarema Ya. Ukrajinska duhovnist v jiji kulturno-istorychnykh vyjavah/Ya. Yarema. –Lviv: Nakladom avtora, 1937. – 77 s.
 24. Znaniecki F. Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości / Florian Znaniecki. – Lwów ; Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – 379 s.

Розділ: Психологія здоров'я та клінічна психологія

УДК: 159.922.6

Особливості переживання самотності у підлітків 14-15 років з порушеннями слуху

Гулий Ю. І., Коцар А.В.

Статтю присвячено актуальній проблемі переживання самотності у підлітків з порушеннями слуху. Доведено необхідність комплексного, системного дослідження специфічних особливостей переживання самотності у цих підлітків.

Також описуються та детально аналізуються результати відповідного дослідження переживання самотності у підлітків 14-15 років з порушеннями слуху. Робиться загальний висновок про те, що на емоційний стан підлітка з порушеннями слуху найбільший вплив робить переживання ним відчужуючого виду самотності.

Ключові слова: особистість підлітка, порушення слуху, самотність, переживання самотності, вид самотності, емоційний стан.

Статья посвящена актуальной проблеме переживания одиночества у подростков с нарушениями слуха. Показана необходимость комплексного, системного исследования специфических особенностей переживания одиночества у этих подростков.

Также описываются и детально анализируются результаты соответствующего исследования переживания одиночества у подростков 14-15 лет с нарушениями слуха. Делается общий вывод о том, что на эмоциональное состояние подростка с нарушениями слуха наибольшее влияние оказывает переживание им отчуждающего вида одиночества.

Ключевые слова: личность подростка, нарушения слуха, одиночество, переживание одиночества, вид одиночества, эмоциональное состояние.

The article is devoted to actual problem of experience of loneliness for teenagers with hearing violations. The necessity of complex, system research of specific features of experience of loneliness for these teenagers is shown.

Also described and detail analysed the results of the proper research of experience of loneliness for teenagers 14-15 years with hearing violations. A general conclusion is done that on the emotional condition of teenager with hearing violations most influence renders his experience of alienating type of loneliness.

Key words: personality of teenager, hearing violations, loneliness, experience of loneliness, type of loneliness, emotional condition.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства багато уваги приділяється питанням полегшення процесу соціалізації осіб, які навчаються у спеціальних школах-інтернатах через різноманітні порушення здоров'я. Серед таких учнів досить велика кількість дітей з порушеннями слуху різного ступеня важкості – від незначного зниження слуху до абсолютної глухоти.

Процес соціалізації індивіда з порушеннями слуху протікає в деприваційних умовах, таких як сенсорна, комунікативна, емоційна, інформаційна, соціальна, а в деяких випадках і сімейна депривація. Саме ця своєрідність протікання процесу включення особистості в суспільство негативно впливає на формування емоційної сфери дитини та зумовлює особливості переживання нею різних емоційних станів, в тому числі і самотності.

Порушення слуху – в деякому розумінні соціальний дефект, який звужує міжособистісні контакти, як з однолітками, які мають збережений слух, так і з тими, хто має його порушення. Це, в свою чергу, призводить до збіднення досвіду спілкування, примітивності та уповільнення темпу формування соціальної перцепції та рефлексії. Всі ці фактори можуть мати певний вплив на переживання самотності у підлітків з порушеннями слуху.

Отже, особливої актуальності набуває комплексне системне дослідження особливостей переживання самотності у підлітків з порушеннями слуху та у дітей даної вікової категорії зі збереженим слухом, що дозволяє на базі порівняльного аналізу названих особливостей більш глибоко вивчити емоційну сферу підлітків з порушеннями слухового аналізатору, більш детально розкрити особливості психічного розвитку таких дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, які проведені на дітях підліткового віку Дубровіною І.В., Коном І.С., Мухіним В.С., Фельдштейном Д.І. та ін. [8, 12] дозволяють зробити висновок, що в підлітковому віці проблема переживання самотності стає дуже гострою та актуальною.

Підліткам надзвичайно складно за нестабільних соціальних умов здійснити перехід від дитинства до дорослого віку. Саме в цей період вони найчастіше переживають самотність, як свою непотрібність,

покинутість, відторгнутість. В таких умовах пошук вирішення проблем самотності набуває особливої значущості [9, 10].

Теоретичним та методичним основам психолого-педагогічної допомоги дітям зі зниженим слухом, пошуку шляхів підвищення ефективності процесу їх навчання, виховання та соціалізації присвячені дослідження Алексєєвських Д.Ю., Белінського В.Л., Богданової Т.Г., Боскіс Р.М., Війтар Є.І., Вигодської Г.Л., Виготського Л.С., Жук В.В., Гозової О.П., Кулігіної Т.Ю., Нудельмана М.М., Петшака В., Петрова В.Г., Прилепської Т.М., Пуйк Т.Є., Шипіциної Л.М., Шиф Ж.І. та ін. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14].

При цьому у сучасних наукових дослідженнях питання переживання самотності та ставлення до нього у підлітків з порушеннями слуху залишається мало вивченим.

Постановка завдання. У контексті названої вище проблематики особливої актуальності набуває порівняльний аналіз особливостей ставлення до переживання самотності у підлітків з порушеннями слуху та у дітей даної вікової категорії зі збереженим слухом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для проведення відповідного дослідження (за участю студентки 5-го курсу кафедри психології НАУ«ХАІ» Прохоренко О.П.) були використані наступні методики: діагностичний тест «Самотність» (С.Г. Корчагіна), методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Расела та М. Фергюсона, методика «Диференціальні шкали емоцій» (К. Изард).

В дослідженні взяли участь 60 підлітків віком 14-15 років. До експериментальної групи увійшли 30 учнів загальноосвітньої спеціалізованої школи-інтернату № 6 м. Харкова, контрольна група складалась з 15 учнів ліцею при НАУ «ХАІ» (м. Харків) та 15 учнів ЗОШ № 4 м. Красний Луч Луганської області.

Статистична обробка результатів тестування підлітків проводилась за допомогою кореляційного та факторного аналізу (виконані за допомогою статистичної програми STATISTICA 17.0).

Наведемо загальні результати кореляційного аналізу даних тестування в експериментальній (підлітки з порушеннями слуху) та контрольній (підлітки без порушень слуху) групах. Відповідні узагальнення робилися з урахуванням середньостатистичних показників за шкалами тестування у названих групах.

Експериментальна група. Ступінь самотності позитивно корелює зі схильністю до переживання дісоціативного ($r=0,693$, $p=0,01$) та дифузного ($r=0,420$, $p=0,01$) видів самотності. Разом з цим ступінь самотності має від'ємну кореляцію з коефіцієнтом самопочуття ($r=-0,524$, $p=0,01$). Отже, чим вище рівень самотності, тим нижче коефіцієнт самопочуття та сильніше схильність дитини до переживання дісоціативного та дифузного видів самотності. При цьому названі види самотності мають прямий кореляційний зв'язок ($r=0,761$, $p=0,01$).

Дісоціативний вид самотності має від'ємну кореляцію з коефіцієнтом самопочуття ($r=-0,520$, $p=0,01$). З огляду на цей взаємозв'язок, можна припустити, що зниження коефіцієнту самопочуття підвищує вірогідність переживання дісоціативного виду самотності.

Коефіцієнт самопочуття має від'ємну кореляцію з відчужуючим видом самотності ($r=-0,380$, $p=0,05$). Отже, чим нижче показник самопочуття, тим більше дитина схильна до переживання відчужуючого виду самотності

Ступінь самотності (визначена за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Расела та М. Фергюсона) позитивно корелює з глибиною переживання самотності, (визначена за допомогою діагностичному тесту «Самотність» С.Г. Корчагіної) ($r=0,581$, $p=0,01$).

Контрольна група. Відчужуючий вид самотності має від'ємну кореляцію з дифузним ($r=-0,542$, $p=0,01$) та позитивно корелює з дісоціативним видом самотності ($r=0,405$, $p=0,05$). Отже, чим більше підліток схильний до переживання відчужуючої самотності, тим більша його схильність до дісоціативної самотності та менша – до дифузної самотності.

Відчужуючий вид самотності позитивно корелює з глибиною переживання самотності ($r=0,454$, $p=0,05$) та має від'ємну кореляцію з коефіцієнтом самопочуття ($r=-0,619$, $p=0,01$). Таким чином, чим більше підліток схильний до переживання відчужуючої самотності, тим більша глибина переживання самотності та нижче коефіцієнт самопочуття.

Дісоціативний вид самотності позитивно корелює з мірою самотності ($r=0,513$, $p=0,01$). Коефіцієнт самопочуття має зворотній кореляційний зв'язок із мірою самотності ($r=-0,779$, $p=0,01$). Отже, чим більш високий коефіцієнт самопочуття має підліток, тим менша його схильність до переживання самотності. Разом з цим, високий показник за шкалою «міра глибини переживання самотності» пов'язаний з високим показником шкали «переживання дісоціативного виду самотності». Статистично вагомих взаємозв'язків між глибиною переживання самотності та її дифузним видом визначено не було.

У підлітків без порушень слуху (як і у підлітків з порушеннями слуху) ступінь самотності позитивно корелює з глибиною переживання самотності ($r=0,400$, $p=0,05$).

Звернемося до загальних результатів факторного аналізу. Факторна структура взаємозв'язків між видом самотності, коефіцієнтом самопочуття та суб'єктивним відчуттям самотності у підлітків з порушеннями слуху надана у таблиці 1.

Таблиця 1

№ фактора	Шкали	Факторна вага
1.	Дифузна самотність	0,927
	Дісоціативна самотність	0,876
	Ступінь самотності	0,659
2.	Відчужуюча самотність	0,766
	Ступінь самотності	0,488
	Дісоціативна самотність	0,383
	Коефіцієнт самопочуття	-0,819
3.	Суб'єктивне відчуття самотності	0,943
	Відчужуюча самотність	0,422

Факторизація даних тестування підлітків з порушеннями слуху дозволила виділити наступні фактори.

Фактор № 1 (46,26 %) включає такі показники: дифузна самотність (0,927), дісоціативна самотність (0,876), ступінь самотності (0,659).

Зазначені показники мають вагомий кореляційний зв'язок (при $p=0,01$) за результатами кореляційного аналізу. Отже, дифузна та дісоціативна самотність тісно взаємопов'язані та мають певний вплив на ступінь самотності.

Фактор № 2 (18,9 %) біполярний, складається з чотирьох показників: відчужуюча самотність (0,766), ступінь самотності (0,488), дісоціативна самотність (0,383), коефіцієнт самопочуття (-0,819).

Комплекс взаємопов'язаних показників: відчужуючої самотності, ступеня самотності та дісоціативної самотності протиставляється коефіцієнту самопочуття. В цьому контексті можна припустити, що збільшення показників позитивного полюсу фактору, особливо відчужуючої самотності, призводить до погіршення емоційного самопочуття (відбувається зниження коефіцієнту самопочуття) у підлітків з порушеннями слуху.

У факторі № 3 (17,16 %) наступні вагомі показники: суб'єктивне відчуття самотності (0,943) та відчужуюча самотність (0,422).

Суб'єктивне відчуття самотності тісно пов'язано зі схильністю до переживання відчужуючого виду самотності. Можна припустити, що існує тенденція до посилення суб'єктивного відчуття самотності у підлітків з порушеннями слуху, які мають схильність до переживання відчужуючої самотності.

Факторна структура взаємозв'язків між видом самотності, коефіцієнтом самопочуття та суб'єктивним відчуттям самотності у підлітків зі збереженим слухом надана у таблиці 2.

Таблиця 2

№ фактора	Шкали	Факторна вага
1.	Відчужуюча самотність	0,916
	Ступінь самотності	0,563
	Суб'єктивне відчуття самотності	-0,60
	Дифузна самотність	-0,703
	Коефіцієнт самопочуття	-0,738
2.	Ступінь самотності	0,727
	Дісоціативна самотність	0,717
	Суб'єктивне відчуття самотності	0,653
	Дифузна самотність	0,562
	Коефіцієнт самопочуття	-0,456

Факторизація даних тестування підлітків без порушень слуху дозволила виділити наступні фактори.

Фактор № 1 (43,97 %) біполярний, складається з показників: відчужуюча самотність (0,916), ступінь самотності (0,563), суб'єктивне відчуття самотності (-0,60), дифузна самотність (-0,703), коефіцієнт самопочуття (-0,738).

Отже взаємозалежні показники схильності до переживання відчужуючої самотності та ступеня самотності негативно впливають на суб'єктивне відчуття самотності, коефіцієнт самопочуття та вираженість схильності до переживання дифузної самотності. На негативному полюсі фактору спостерігається тісний взаємозв'язок між коефіцієнтом самопочуття та схильністю до переживання дифузної самотності.

Фактор № 2 (26,49 %) також біполярний, включає в себе наступні показники: ступінь самотності (0,727), дісоціативна самотність (0,717), суб'єктивне відчуття самотності (0,653), дифузна самотність (0,562), коефіцієнт самопочуття (-0,456).

Сукупність взаємозалежних показників, таких як: ступінь самотності, схильність до переживання дісоціативного або дифузного видів самотності, суб'єктивне відчуття самотності негативно впливає на коефіцієнт самопочуття підлітка.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. У групі підлітків з порушеннями слуху виявлено:
 - схильність до переживання дифузного та дісоціативного видів самотності підвищує ступінь суб'єктивного відчуття самотності;
 - збільшення схильності до переживання відчужуючого виду самотності також підвищує ступінь суб'єктивного відчуття самотності та значно знижує коефіцієнт самопочуття.
2. У підлітків без порушень слуху виявлено:
 - схильність до переживання відчужуючого виду самотності зменшує суб'єктивний рівень відчуття самотності. Можна припустити, що підліток не відчуває себе покинутим, ізольованим, натомість він має можливість пережити стан усамітнення, яке не переходить в самотність;
 - сукупність взаємозалежних показників, таких як: ступінь самотності, схильність до переживання дісоціативного або дифузного видів самотності, суб'єктивне відчуття самотності негативно впливає на коефіцієнт самопочуття підлітка.
3. На емоційний стан підлітка з порушеннями слуху найбільш значний вплив має переживання ним відчужуючого виду самотності. Під час нього дитина намагається відокремитися від інших людей, норм, цінностей суспільства та світу взагалі. При цьому в неї спостерігається втрата значущих міжособистісних зв'язків, контактів. Цей процес ускладнюється специфікою комунікативного акту підлітка з вадами слуху та негативно позначається на його емоційному стані.

У перспективі необхідно досліджувати більш широкий спектр факторів (когнітивну, мотиваційну сфери, ціннісні орієнтації особистості тощо), які впливають на переживання самотності підлітками з порушеннями слуху, що дасть можливість підвищити ефективність психологічної допомоги, корекції їхнього спілкування та виховання.

Literatura

1. Alekseevskih D.Ju. Psihologija detej s narushenijami sluha / D.Ju. Alekseevskih. – M.: Vlados, 2005. – 255 s.
2. Alekseevskih D.Ju. Razvitije detej s narushenijami sluha vo vneurochnoj dejatel'nosti / D.Ju. Alekseevskih, A.A. Andrejkin, T.G. Bogdanova. – M.: Vlados, 2005. – 295 s.
3. Boskis R.M. Gluhije i slaboslyshacshije deti / R.M. Boskis. – M.: ARKTI, 2003. – 250 s.
4. Vygodskaya G.L. Obuchenije gluhih detej sjuzhetno-rolevym igram / G.L. Vygodskaya. – M.: Prosvecshenije, 2001. – 187 s.
5. Zhuk V.V. Osoblyvosti integruvanija ditej z porushennjam sluhu v zagal'noosvitnij prostor / V.V. Zhuk // Defektologija. – 2010. - №3. – S. 16-19.
6. Zhuk V.V. Tehnologiji navchannja slovesnogo movlennja ditej z porushennjam sluhu / V.V. Zhuk // Defektologija. – 2011. - №1. – S. 25-28.
7. Izard K.Je. Psihologija emocij: Per. s angl. / K.Je. Izard. – SPb.: Piter, 1994. – 464 s.
8. Kon I.S. Otrochestvo kak etap zhizni i nekotoryje psihologo-pedagogicheskie harakteristiki perehodnogo vozrasta / I.S. Kon, D.I. Fel'dshtein. – M.: Institut praktičeskoj psihologii, 1996. – 304 s.
9. Korchagina S.G. Genezis, vidy i pojavlenija odinochestva / S.G. Korchagina. – M.: MPSI, 2005. – 196 s.
10. Perlman D. Teoreticheskije podhody k odinochestvu / D. Perlman, L.E. Peplo. – M.: Progress, 1989. – 624 s.
11. Rechitskaja Je.G. Razvitije emocional'noj sfery detej s narushennym i sohrannym sluhom / Je.G. Rechitskaja, T.Ju. Kuligina. – M.: Knigoljub, 2006. – 16 s.
12. Sinjak V.A. Osobnosti psihologičeskogo razvitiya gluhogo reb'jonka / V.A. Sinjak, N.N. Nudel'man. – M.: Prosvecshenije, 2001. – 161 s.
13. Shipicyna L.M. Reb'jonok s narushennym sluhom v sem'je i obcshestve / L.M. Shipicina. – SPb.: Rech, 2009. – 203 s.
14. Shipicyna L.M. Psihologičeskije riski komp'juternoj zavisimosti podrostkov s narushenijem sluha / L.M. Shipicyna // Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta. Serija 12: psihologija, sociologija, pedagogika. – 2011. – Vypusk 3. – S. 129-137.

УДК 159.9.01

Представления о здоровье в рамках когнитивно-поведенческой психологии

Закревская Л.Ю.

В данной статье анализируются модели формирования здорового поведения в рамках когнитивно-поведенческого подхода в психологии. Представители данного направления исследуют набор представлений о здоровье, предшествующий здоровому поведению. Описаны модели формирования здорового поведения, в основе которых лежат теория атрибуций, теория ожидаемой полезности Эдвардса и социально-когнитивной теория Бандуры. В представлениях о здоровье были выделены когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты, степень репрезентации которых и была проанализирована.

Ключевые слова: психология здоровья, когнитивно-поведенческая психология, представления о здоровье, здоровое поведение, локус контроля здоровья, феномен нереалистического оптимизма, субъективные нормы, самоэффективность.

У статті аналізуються моделі формування здорової поведінки згідно когнітивно-поведінкового підходу в психології. Представники цього напрямку досліджують набір уявлень про здоров'я, які передують здорову поведінку. Були відображені моделі формування здорової поведінки, які були розвинені завдяки теорії атрибуцій, теорії очікуваної корисності Едвардса та соціально-когнітивної теорії Бандури. В уявленнях про здоров'я були виділені когнітивні, емоційні та соціальні компоненти, ступінь репрезентації яких і була проаналізована.

Ключові слова: психологія здоров'я, когнітивно-поведінкова психологія, уявлення про здоров'я, здорова поведінка, локус контролю здоров'я, феномен нереалістичного оптимізму, суб'єктивні норми, самоефективність.

In the article health behaviour models in accordance with cognitive-behavioural psychology approach have been analyzed. Authors have been studied health beliefs which lead to health behaviour. Given health behaviour models are based on attribution theory, Edward theory of expected utility and Bandura social cognitive theory. Cognitive, emotional and social components are identified in health beliefs. Every component has its own representation in different models.

Keywords: health psychology, cognitive-behavioral psychology, health beliefs, health behaviour, health locus of control, the phenomenon of unrealistic optimism, subjective norms, self-efficacy.

Актуальность проблемы.

Психология здоровья как новое направление активно развивается в рамках различных психологических школ. Зарубежный когнитивно-поведенческий подход исследует связь представлений о здоровье со здоровым поведением. В русле этого направления создано множество теорий и моделей, которые выделяют компоненты представлений о здоровье и объясняют процесс усвоения здорового поведения индивидами. С целью дальнейшего практического применения в сфере просветительской и профилактической работы перейдем к анализу проблемы представлений о здоровье в когнитивно-поведенческой психологии.

Анализ исследований и публикаций.

Итоговым компонентом моделей зарубежного когнитивно-поведенческого направления является здоровое поведение (или готовность к его осуществлению), которое определяется как произвольное поведение, направленное на поддержание здоровья и профилактику заболеваний [8]. Осуществляется поиск набора субъективных представлений и убеждений, которые предшествуют здоровому поведению. Используются такие понятия как локус контроля здоровья, аттитюды о здоровье, субъективные нормы, самоэффективность и т.д.

В русле когнитивно-поведенческого подхода можно выделить группы моделей, которые опирались на ряд единых теоретических оснований.

Первая группа моделей представлений о здоровье формировалась с опорой на теорию атрибуций, истоки которой можно найти в работах Хайдера. Он утверждал, что индивид, действуя как «наивный ученый», стремится рассматривать события и окружающий мир как контролируемые и предсказуемые [11]. Келли развил эти идеи и выделил определенные критерии, согласно которым происходит формирование атрибуций и определение интернальности/экстернальности понимания причины события для индивида. Например, при описании феномена субъектом выявлены: во-первых высокая специфичность для данного индивида, во-вторых низкая степень постоянства во времени, в-третьих низкая степень постоянства относительно ситуации и других людей. Такая комбинация критериев будет свидетельствовать о восприятии и понимании субъектом исключительно интернальной природы события [12].

При применении основных положений атрибутивной теории в области объяснения представлений о здоровье Херцлих [3] выявил, что индивиды, обосновывая причины здоровья, подчеркивают его интернальную составляющую, а болезни – экстернальную. Здоровье выступает как некоторая внутренняя характеристика организма, постоянство которой обеспечивается изнутри, в то время как болезнь

понимается как возникающая под воздействием внешних факторов.

Брадлей в своих исследованиях пришел к выводу, что эффективность лечебных и профилактических программ зависит, от восприятия индивидами степени своего влияния на причины возникновения болезни или желаемого поведения [7]. Даже если индивид, страдающий алкогольной зависимостью, не считает это своей виной, но полагает, что он может контролировать свое поведение, вероятность успешной профилактической работы и усвоения здорового поведения высока [6].

Кинг исследовал взаимосвязь между представлениями о болезни и готовностью к профилактическому обследованию. Было выявлено, что те испытуемые, которые воспринимали причины повышенного кровяного давления как экстернальные, но симптомы как контролируемые, чаще участвовали в медицинском обследовании [13]. Таким образом, если в интеллектуально-мотивационном компоненте представлений о здоровье индивида физическое благополучие является реальной перспективой при определенных условиях и усилиях, будь то контроль симптомов, собственного поведения или участие в профилактическом осмотре, они скорее демонстрируют здоровое поведение.

Далее позиция экстернальность/интернальность была развита в модели локуса контроля здоровья. Вальстон [18] и другие в процессе изучения представлений индивида о факторах, ответственных за состояние здоровья, предложили следующие типичные варианты: индивид считает здоровье, контролируемым собой, значимыми другими (родственниками, медицинским персоналом и т.д.) или другими независимыми обстоятельствами (судьба, случай). Определение локуса контроля здоровья может быть необходимо с целью выбора стиля общения врачей и специалистов по профилактике с индивидом. Было выявлено, что интернальный локус контроля положительно коррелирует с регулярностью физических нагрузок, здоровым питанием и превентивными мерами в отношении СПИДа [19]. Актуализации представлений, характерных для внешнего локуса контроля, например веры в удачу, судьбу, связана с низкой вовлеченностью в профилактические мероприятия и депрессивным состоянием перед лицом хронического заболевания.

Вайнштайн исследовал, почему люди продолжают практиковать нездоровое поведение, будучи осведомленными о его последствиях. Он предположил, что это происходит в виду искажения субъективных представлений о риске и собственной уязвимости – феномена нереалистического оптимизма [20]. Вайнштейн выделил следующие факторы, которые содействуют утверждению нереалистического оптимизма в представлениях людей: недостаток личного опыта в сфере выделенной проблемы, убеждение в том, что проблема может быть предотвращена соответствующими действиями, и если она не возникла, то вряд ли возникнет в будущем, а также мнение о том, что проблема временна. Исследования показали, что в сознании субъекта преобладают представления о собственном здоровом поведении, нежели о действиях, которые могут негативно сказаться на здоровье, даже если объективно это не соответствует действительности [21]. Так индивиды апеллируют к тем событиям, когда они демонстрировали здоровое поведение, а факты нездорового поведения игнорируются и обесцениваются. При исследовании представлений относительно уязвимости других людей степень проявления нереалистического оптимизма несколько снижается, но вновь возрастает при оценивании собственного риска.

Модели в рамках теории атрибуций сделали попытку описать и объяснить когнитивно-мотивационный пласт представлений о здоровье и возможное их искажение, которое демонстрирует феномен нереалистического оптимизма.

Следующая группа моделей исследует представления индивидов предшествующих здоровому поведению, основываясь на теории ожидаемой полезности Эдвардса [9], в которой поведение выступает как результат рационального взвешивания потенциальной пользы и необходимых затрат для осуществления поведения. Эти модели описывают поведение как результат рациональной обработки информации включающей субъективные убеждения, вне социального контекста.

Модель убеждений о здоровье была разработана Розенштоком, Бекером [5] и другими с целью прогнозирования эффективности профилактической работы и усвоения здорового поведения. В данную модель включаются убеждения относительно: уязвимости к заболеванию, оценивания серьезности недуга, затрат при выборе здорового поведения, выгод при следовании выбранного поведения и сигналов (экстернальных или интернальных), которые воспринимает субъект. Чуть позже Бекер и Розеншток также предложили дополнить модель компонентом – воспринимаемый контроль.

Развитие модели убеждений о здоровье наблюдается в теории защитной мотивации Р.Роджерса [14]. Были выделены следующие компоненты, прогнозирующие поведенческие намерения, за которыми следует здоровое поведение: оценивание серьезности, уязвимости, эффективности результата, самооффективности [там же].

Вскоре Роджерс предложит пятый эмоциональный компонент в субъективных представлениях, что в целом было несвойственно для когнитивно-поведенческого подхода. Им явилось чувство тревоги и страха в ответ на информацию, которая поступает от внешнего окружения или предыдущего опыта. Таким образом, происходят два процесса оценивания: оценка степени угрозы и совладания. Результаты этих параллельных процессов определяют защитную мотивацию адаптивного или неадаптивного характера [17].

В данной группе моделей увеличилось количество когнитивных компонентов в процессе исследования представлений о здоровье, связанных с оцениванием индивида, как своих возможностей, так и серьезности предстоящего или текущего события. Была выявлена и необходимость учета

емоциональных факторов, которые также оказывают влияние на последующее усвоение здорового поведения.

В основе другой группы моделей здорового поведения лежит социально-когнитивная теория Бандуры [4]. Вводится понятие «социальные представления», благодаря которому субъект помещается в социальный контекст и не рассматривается более оторванным от ближайшего окружения.

Теория причинного действия Фишбейна и Айзена [1], [10] создавалась с целью выявления и объяснения предпосылок возникновения здорового и нездорового поведения. Социальные представления в этой модели представлены в виде субъективных норм – личных убеждений о социальном мире, которые включает как сами убеждения, транслируемые посредством социального давления и оценивание индивидом собственной приверженности к ним. Данная модель включает индивида в социальное окружение, а также учитывает роль ценностей.

Теория планируемого поведения бала создана Айзенем [2] и коллегами и представляет собой развитие теории причинного действия. Теория предполагает, что намерения должны быть представлены как планы действий для достижения поведенческих целей и являются результатом следующих убеждений:

- аттитуды относительно поведения, которые составляют его позитивное или негативное оценивание и убеждения о последствиях этого поведения.

- субъективные нормы представляют собой восприятие социальных норм, социальное давление и оценивание мотивации индивида следовать предлагаемому поведению.

- воспринимаемый контроль над поведением состоит из убеждений индивида о степени влияния интернальных (навыки, способности, приобретённая информация) и экстернальных (препятствия, возможности) факторов, которые согласованы с прошлым опытом субъекта [там же].

Согласно этой теории прогнозирование поведенческих намерений происходит с учетом трех выделенных базовых аспектов, в которых отражались факторы социального давления и опоры на прошлый опыт.

Шварцером [15], [16] был развит так называемый процессуальный подход к формированию здоровых действий, куда были включены временные переменные в понимание убеждений и здорового поведения. Кроме того, Шварцер выделял самоэффективность индивида как детерминанту поведенческих намерений. В этой модели автор выделяет: стадию принятия решений, мотивационную стадию, этапы действий и поддержки изменений.

Мотивационная стадия состоит из следующих компонентов: самоэффективность; ожидания от результата, куда так же включены социальные ожидания от результата; оценивание угрозы, которое составляют представления о серьезности заболевания и восприятие индивидуальной уязвимости.

Стадия действий состоит от когнитивных, ситуативных и поведенческих факторов, интеграция которых определяет направление поведения. Когнитивные факторы составляют планы действий и контроль действий. К ситуационным факторам относятся социальная поддержка и отсутствие ситуационных барьеров. Так индивид принимает решения следовать или нет поведению (мотивационная стадия) и затем планирует действия и следование поведению (стадия действий).

В моделях, основой которых является социально-когнитивная теория Бандуры, индивид помещается в социальный контекст, происходит учет степени социального давления на формирования представлений о здоровье. На отношении к здоровому поведению также влияют прошлый опыт индивида и ситуационные факторы: поддержка или барьеры со стороны окружения.

Выводы.

В рамках когнитивно-поведенческого подхода изучались субъективные представления о здоровье, в которых выделяли и исследовали аттитуды, ожидания, самоэффективность, степень локуса контроля о здоровье индивидов. В целом большее внимание уделялось когнитивным компонентам представлений индивидов. Практика профилактических программ, которые осуществлялись с опорой на описанные модели, формировала необходимость расширения спектра изучаемых переменных. В теории защитной мотивации Р.Роджерса был включен эмоциональный компонент представлений о здоровье – субъективное чувство тревоги и страха. В теории причинного действия и теории планируемого поведения исследовались субъективные нормы, отражающие социальное давление на индивида. А в подходе Шварцера принимали во внимание ситуационные факторы: поддержка или барьеры со стороны ближайшего окружения. Включение компонентов, отражающих эмоциональное отношение и социальное влияние на индивида, помогает отражать различные грани сформированных представлений о здоровье у субъекта с целью более точного прогнозирования поведения связанного со здоровьем и эффективной профилактической работы.

Literatura

1. Ajzen I. The prediction of behaviour from attitudinal and normative beliefs / I. Ajzen, M. Fishbein // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1970. - № 6. - pp. 466–487.
2. Ajzen, I., Albarracín, D., & Hornik, R. Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach. / I. Ajzen. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates., 2007 – 309 p.
3. Augé M. The Meaning of Illness: Anthropology, History, and Sociology / M. Augé, C. Herzlich // Harwood Academic Publishers, 1995. - 231p.
4. Bandura, A. Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / Bandura A. // *Psycho-*

- logical Review. – 1977. – № 84. - pp. 191–215.
5. Becker, M.H. The health belief model and personal health behavior. /M.H. Becker // Health Education Monographs. – 1974. – №2. - pp. 324–508.
 6. Bradley, C. Importance of differentiating health status from quality of life. /C.Bradley // Lancet. – 2001. №6. - p.7–8.
 7. Bradley C. Handbook of Psychology and Diabetes: A Guide to Psychological Measurement in Diabetes Research and Management./ C.Bradley // Harwood Academic Publishers, 1994. - 424 p.
 8. Carmoby T.P. Health-related behaviours: common factors. // T.P. Carmoby // Cambridge Handbook of Psychology, Health and Medicine. - 1997. - pp.117-120.
 9. Edwards N. The theory of decision making / N. Edwards // Psychological Bulletin. - 1954. – №51. - pp.380–417.
 10. Fishbein M. Attitude and the prediction of behavior, Readings in Attitude Theory and Measurement. / M.Fishbein // New York: Wiley, 1967. – 278p.
 11. Heider F. Social perception and phenomenal causality / F.Heider // Psychological Review. – 1944. - №51. - pp. 358–374.
 12. Kelley H.H. Attribution: Perceiving the Causes of Behaviour / H.H.Kelley. - New York: General Learning Press., 1971. -186p.
 13. King J.B. The impact of patients' perceptions of high blood pressure on attendance at screening: an attributional extension of the health belief model / J.B.King // Social Science and Medicine. – 1982. - №16. - pp. 1079–1092.
 14. Rogers R.W. A protection motivation theory of fear appeals and attitude change / R.W. Rogers // Journal of Psychology. – 1975. - pp. 93–114.
 15. Schwarzer R. Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors / R.Schwarzer // Applied Psychology. - 2008. - №57. – pp. 1–29.
 16. Schwarzer R. Self efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model / R. Schwarzer // Self Efficacy: Thought Control of Action. – 1992. - pp. 217–243.
 17. Sturges J. Preventive health psychology from a developmental perspective: an extension of protection motivation theory./ J.Sturges, R.Rogers // Health Psychol. -1996.- №15. - pp.158-166.
 18. Wallston K.A. Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales / K.A.Wallston, B.S.Wallston, R.DeVellis // Health Education Monographs. - 1978. - №6. – pp. 160–170.
 19. Wallston K.A. The Validity of the Multidimensional Health Locus of Control Scales / K.A. Wallston // Health Psychol. – 2005. - №10. pp. 623-631.
 20. Weinstein N. Unrealistic optimism about illness susceptibility: conclusions from a community-wide sample / N. Weinstein // Journal of Behavioural Medicine. – 1987. - pp. 481–500.
 21. Weinstein N. Smokers' unrealistic optimism about their risk. / N.Weinstein, S. Marcus, R. Moser // Tob Control. – 2005. №14. - pp. 55–59.

УДК 159.922.-736.2

Особенности формирования привязанности в постнатальный период

Кочарян А.С., Свиначенко Ю.В.

Статья посвящена проблеме возникновения и теоретического обоснования понятия привязанности. Рассмотрена актуальность исследований особенностей привязанности. Описана роль психоаналитических теорий и этнологии в создании теории привязанности. Рассмотрены этапы формирования теоретических представлений о привязанности в системе «мать-дитя» в постнатальный период. Описаны три типа привязанности: надежная привязанность, избегающая привязанность и двойственная (манипулирующая) привязанность. Представлен метод их исследования в диаде. Рассмотрены условия формирования типов привязанности.

Ключевые слова: привязанность, постнатальный период, диада.

Стаття присвячена проблемі виникнення та теоретичного обґрунтування поняття прихильності. Розглянуто актуальність досліджень особливостей прихильності. Описана роль психоаналітичних теорій і етології у створенні теорії прихильності. Розглянуті етапи формування теоретичних уявлень про прихильність у системі «мати - дитина» в постнатальний період. Описано три типи прихильності: надійна прихильність, уникаюча прихильність та маніпулятивна прихильність. Представлено метод їх дослідження у діаді. Розглянуто умови формування типів прихильності.

Ключові слова: прихильність, постнатальний період, діада.

The article deals with the problem of the theoretical foundation and derivation of such a concept as attachment. The research actuality of attachment's peculiarities was observed. The role of psychoanalytic theories and ethnology in the creation of the attachment theory was described. The stages of the formation of the theoretical ideas about the affection in the system "mother-child" in the postnatal period were reviewed in detail. We described three types of attachment: secure attachment, avoidant attachment and manipulative attachment. A method of the research is given in a dyad. The conditions of the formation of the attachment types are presented.

Key words: attachment, postnatal period, dyad.

Актуальность исследований в перинатальной психологии обусловлена многими факторами. В первую очередь это рост внимания со стороны общества к проблеме сознательного материнства. Согласно приказу МОН Украины от 30.06.2011 г. № 714, уже более двух лет в дошкольных учреждениях страны действуют консультационные пункты для нынешних и будущих родителей. Основная их цель - популяризация сознательного родительства, основа которого закладывается еще задолго до рождения малыша. В мае 2013 года на Первой Международной конференции «Психологические аспекты пренатальной педагогики» МОН Украины поставило задачу перед психологами дошкольных учреждений – психологическое сопровождение семьи относительно сознательного родительства [4]. Со стороны педагогики сегодня существует запрос к психологии на разрушение информационного вакуума в области перинатальных знаний. Проведение теоретических и эмпирических исследований, выработка единого категориального и концептуального аппарата, разработка психокоррекционных программ – это те актуальные задачи, которые сейчас существуют в психологической науке в области перинатальной психологии.

Понятие привязанности в системе «мать-дитя» является ключевым в постнатальном периоде [3,8]. С одной стороны качество привязанности в контакте с матерью является условием развития личности, а с другой – обусловлено особенностями материнской сферы женщины и внешними условиями [2,3,5,6,8].

Нам представляется необходимым подробно осветить возникновение и развитие понятия привязанности в психологии и обозначить некоторые детерминанты и условия формирования привязанности в системе «мать – дитя».

Понятие привязанности в контексте родительско-детских отношений впервые возникло среди психоаналитиков и поведенческих терапевтов начале 20-го века. Теоретическое обоснование концепции привязанности принадлежит Джону Боулби. Теория привязанности Боулби основана на положениях этологии, психоанализа, кибернетике, теории информационных процессов и психологии развития. Также важное влияние на развитие теории оказали исследования Мери Эйнсфорд, которой удалось экспериментально подтвердить теоретические изыскания Боулби и дополнить саму теорию новыми положениями [5].

Для более полного и основательного знакомства с теорией привязанности необходимо понять предпосылки ее возникновения. Истоком профессиональной деятельности Дж. Боулби был психоанализ, который стал важным элементом в создании теории [2].

Отношения, получившие название взаимоотношения привязанности, в психоанализе именуется объектными отношениями, они касаются взаимодействия матери и ребенка, то есть осуществляются между объектом (мать) и субъектом (ребенок). Одной из тех, кто занимался проблемой объектных

отношений, была Мелани Кляйн. Согласно ее теории, именно в объектных отношениях впервые формируется Супер-Эго, позже достраиваясь хорошими и плохими фигурами, впервые у ребенка появляется разделение на «плохое» и «хорошее».

Рене Шпиц, разделяя **некоторые взгляды Кляйн, считал, что способность младенца различать «плохой» и «хороший» объект возникает благодаря функционированию развивающегося «Я».** В бесконечно повторяющихся взаимодействиях ребенка происходит слияние образов двух предобъектов, «плохой» и «хорошей» матери. С этого момента появляется «единая» мать, то есть собственно либидинозный объект. Позже Шпиц вводит понятие «диада», в качестве термина обозначающего «систему мать-дитя», в которой мать и ребенок выступают не как самостоятельные субъекты, а как члены единой психобиологической системы. Шпиц ссылается на работы Земмеля, в которых еще в 1908 году было сказано, что отношения в группе «мать-дитя» являются источником всех социальных отношений личности во взрослости. Шпиц пишет «Фрейд назвал эту пару «массой из двоих», я же ради краткости применяю термин диада». Согласно взглядам Шпица отношения в диаде фундаментально отличаются от всех остальных социальных отношений. Они не симметричны, вклад матери и ребенка в эти отношения неравный [5,8].

Анна Фрейд предложила иную трактовку развития ребенка в период объектных отношений. Она считала, что фазы объектных отношений связаны не с возрастными периодами, а с линиями развития. То есть объектные отношения дробятся на определенные виды поведения, особенности взаимодействия, в нюансах которых и происходит формирование личности ребенка [5].

В целом, разветвленные идеи психоанализа о материнско-детском взаимоотношении стали своего рода провокацией для Боулби и оказали влияние на разработку теории привязанности.

Следующим важным этапом в создании теории привязанности стали этологические исследования. Работа австрийского ученого Конрада Лоренца оказала существенное влияние на критику идей психоанализа о родительно-детских отношениях. Внимание Дж. Боулби привлекло открытое Лоренцем явление запечатления у птиц, а вслед за этим и этологическое направление в целом [2].

Боулби применил этологические принципы к отношениям матери и ребенка. Он считал, что привязанность является специализированной функцией, и эволюционно произошла от функции защиты детеныша от опасности. Все дети в примитивном обществе, удалявшиеся от домашнего очага дальше определенного расстояния, погибали. Хотя вначале младенец посылает сигналы любому из ухаживающих за ним опекунов без различия, в дальнейшем он фокусирует свое внимание на тех главных фигурах, которые откликаются на его крик и вводят его в социальное взаимодействие. Однажды к кому-то привязавшись, ребенок становится способным использовать объект привязанности как безопасную базу для исследования окружающей среды и место, к которому возвращаются после этого. Насколько эффективной окажется фигура привязанности в этой роли, зависит от качества социальных взаимодействий, особенно чувствительности к младенческим сигналам, хотя сам ребенок тоже не лишен роли в этом взаимодействии [2, 5].

Таким образом, в этологии Дж. Боулби нашел важный источник новых идей для преодоления ограниченности психоанализа и построения своей концепции привязанности. Но кроме этологии он также широко использовал данные из эволюционной и аналитической биологии, кибернетики и теории систем.

Мери Эйнсфорд применила на практике теоретическую концепцию Боулби. Она сумела «измерить» надежность привязанности в конкретной системе мать-дитя. Согласно ее методике для изучения привязанности ребенка к матери необходимо регистрировать следующие компоненты взаимодействия ребенка с матерью:

1. Реакции ребенка при появлении матери.
2. Его реакции в ответ на попытку матери завязать контакт.
3. Поведение ребенка, направленное на избегание разлучения.
4. Поведение ребенка, когда он находится на руках у матери.
5. Реакции типа избегания при контакте с незнакомым взрослым человеком [2].

Исходя из проведенных Мери Эйнсфорд исследований, были выделены типы привязанностей, которые и дополнили саму теорию.

1. Надежная привязанность (Тип В) регистрируется у детей, которые не очень сильно огорчались после ухода матери, легко успокаивались, когда она возвращалась, стремились к тесному физическому контакту с ней.

2. Избегающая привязанность (Тип А). Этот вариант отмечается у детей, которые не возражали против ухода матери и продолжали играть, не обращая особого внимания на ее возвращение.

3. Двойственная, манипулирующая привязанность (Тип С). Дети с этим вариантом сильно огорчаются после ухода матери, а когда она возвращается, сначала хватают ее за одежду, но потом быстро отталкивают. Такая привязанность относится к ненадежной, патологической [5].

Уже в 1957 году Дж. Боулби впервые представил свою теорию на заседании Британского психоаналитического общества. Его доклад начался с критического разбора психоаналитических концепций. В своей теории Дж. Боулби придавал кардинальное значение тем наблюдениям, которые показывали особый характер реакций ребенка на человеческое лицо, голос, физический контакт, ласку и другие формы социального взаимодействия. Боулби подчеркивал их изначально самостоятельный характер, никак не связанный с удовлетворением физиологических нужд. Привязанность – это тесное

взаимодействие между двумя людьми, характеризующееся взаимными эмоциональным стремлением к сохранению близости.

Дж. Боулби утверждал, что необходимым условием сохранения психического здоровья детей в младенческом и раннем детстве является наличие эмоционально теплых, близких, устойчивых и продолжительных отношений с матерью (или лицом, постоянно ее замещающим) — таких отношений, которые обоим приносят радость и удовлетворение. В то же время как человек, знающий практическую сторону жизни, Боулби понимал и всячески подчеркивал, что огромную роль в этом вопросе играет не только семья, но и общество в целом, поскольку только оно может создать макроэкономические условия, при которых возможны нормальные детско-родительские отношения: «Если общество дорожит своими детьми, оно обязано заботиться об их родителях» [2].

Проблема привязанности в системе мать-дитя имеет серьезную теоретическую обоснованность со стороны психоанализа и этологии, и экспериментальное подтверждение в исследованиях М. Эйнсфорд. Однако, детерминанты, которые определяют тип привязанности на первом году жизни ребенка мало исследованы. Следовательно, эти факторы нуждаются в дальнейшем исследовании.

Сегодня отношения матери и ребенка в постнатальный период являются важным направлением исследований в перинатальной психологии. Теория привязанности Дж. Боулби является одной из основ общепринятой в перинатологии биопсихосоциальной модели исследований. Идеи о системе «мать-дитя» находят отображение в диадном подходе, который является основой для многих отраслей в перинатологии. Представление о системном строении общности «мать-дитя» послужило основанием для включения в область исследований перинатальной психологии проблем, связанных с особенностью личности матери, которая в диадическом подходе рассматривается как создающая условия для развития ребенка [1].

В связи с этим, к числу основных причин, лежащих в основе нарушений механизмов привязанности, относятся психологические особенности личности матери, как оказывающие значительное влияние на формирование стиля взаимодействия с ребенком. Мать, являясь более активным звеном, представляет особый интерес в качестве предмета исследования. «Если мы хотим понять развитие ребенка, и убеждены, что ранние годы важны для его жизни, тогда, вероятно, важно исследовать наши представления о матери» [1,9].

На данном этапе развития науки ни для кого уже не секрет, что качество младенческой привязанности в большей степени зависит от качества внимания, которое получает ребенок. Как показала Мери Эйнсфорд, матери надежно привязанных младенцев являются высоко чувствительными к детям, удовлетворяя их потребности с помощью эмоциональной экспрессии, тесного физического контакта. Последующее восприятие других людей строится на основе опыта общения с первичным объектом привязанности, чаще всего с матерью. Если взрослый хорошо понимает ребенка, младенец чувствует заботу и комфорт и становится надежно привязанным [5]. Поэтому проблема детерминантов так называемой респонсивности матери (т. е. ее чувствительности и сенситивности) является актуальной и мало исследованной на данный момент.

Детерминанты материнско-детской привязанности, как предмет исследований, становятся все более актуальными. Традиционно считают, что детерминанты, определяющие привязанность младенца к матери, можно свести к двум большим группам: детерминанты «макропривязанности» и «микропривязанности». Макропривязанность подразумевает под собой влияние семьи, включая отца ребенка, бабушек и дедушек, социума в целом, культуры и традиций общества, в котором родился ребенок. Вторую группу, определяющих, то, какой будет привязанность у ребенка, обозначают как «микропривязанность», что означает качество отношений в диаде, то есть между матерью и ребенком [1,5].

Добряков выделяет несколько иное видение этой проблемы. Он говорит о системе «окружающий мир – мать – дитя» как саморазвивающейся структуре со сложным поведением, которое регулируется предположительно простыми, но пока неизвестными алгоритмами. Таким образом, результат влияния на эту систему различных фактов часто непредсказуем. Динамическая структура «окружающий мир – мать – дитя» является особо чувствительной по отношению к любым колебаниям [3]. Филиппова представляет эту структуру немного по-другому, указывая на то, что диада «мать- дитя» встроена в систему отношений. И все эти отношения и связи между ними оказывают влияние на материнскую сферу женщины и ее контакт с ребенком. Следовательно, та «макропривязанность», о которой говорилось выше, предположительно влияет и на материнскую сферу женщины и на качество привязанности ребенка к матери [1,8].

Связь привязанности в диадных отношениях и макропривязанности, как условий существования диады мало исследованы. Возвращаясь в теории Дж. Боулби, мы видим, что он всячески подчеркивал огромную роль общества в сохранении психического здоровья детей в младенческом и раннем детстве, поскольку только оно может создать макроэкономические условия, при которых возможны нормальные детско-родительские отношения: «Если общество дорожит своими детьми, оно обязано заботиться об их родителях» [2].

Таким образом, говоря о качестве и стиле привязанности в диаде, как условия развития ребенка, стоит говорить не только о системе «мать-дитя», узком смысле этого понятия, но и о более широкой системе «окружающий мир - мать – дитя». То есть, личностные характеристики женщины, ее эмоциональный опыт, особенности партнерских отношений и прочее, предположительно оказывают

влияние на тип привязанности и качество диадных отношений.

Выводы:

1. Понятие привязанности в системе «мать-дитя» является ключевым в постнатальном периоде. С одной стороны качество привязанности в контакте с матерью является условием развития личности, а с другой – обусловлено особенностями материнской сферы женщины и внешними условиями.

2. Дж. Боулби определял привязанность как тесное взаимодействие между двумя людьми, характеризующееся взаимными эмоциональным стремлением к сохранению близости. Необходимым условием сохранения психического здоровья детей в младенческом и раннем детстве является наличие эмоционально теплых, близких, устойчивых и продолжительных отношений с матерью (или лицом, постоянно ее замещающим) — таких отношений, которые обоим приносят радость и удовлетворение.

3. Говоря о качестве и стиле привязанности в диаде, как условия развития ребенка, стоит говорить не только о системе «мать-дитя», узком смысле этого понятия, но и о более широкой системе «окружающий мир- мать – дитя». То есть, личностные характеристики женщины, ее эмоциональный опыт, особенности партнерских отношений и прочее, предположительно оказывают влияние на тип привязанности и качество диадных отношений.

Literatura

1. Anisimova T. I. **Prichiny narushenij materinsko-mladencheskoj privjazannosti** //(Sankt-Peterburg, Rossija) Sbornik nauchnyh rabot po materialam 2-j Mezhdunarodnoj konferencii pod redakciej I. V. Dobrjakova Sankt-Peterburg, 3-5 oktjabrja 2003 goda;
2. Boulbi Dzhon. Privjazannost'. – M.: Gardariki, 2003. – 477s.;
3. Dobrjakov I.V. Perinatal'naja psihologija. - Piter: 2011. - S 271.;
4. Doshkil'ne vihovannja: Shhomisjachnij naukovo-metodichnij zhurnal Ministerstva osviti i nauki Ukraïni dlja pedagogiv ta bat'kiv №12, 2013.;
5. Koshhavcev A.G. Formirovanie materinsko-detskoj privjazannosti// Biosocial'naja priroda materinstva i rannego detstva//Batuev A.S., Bezrukova O.N., Koshhavcev A.G. i dr./ Pod redakciej A.S Batueva. - SPb.: Izdatel'stvo S.-Peterb. un-ta, 2007. - 178-222c.;
6. Lancburg M.E. Psihologicheskaja pomoshh' v optimizacii diadicheskikh otnoshenij na osnove resursnogo podhoda //Rozhdenie i zhizn': Materialy mezhdunarodnoj konferencii po klinicheskoj psihologii detstva/ Pod obshhej redakciej V.A. Averina, A.N. Korneva./SPb: Izd. SPbGPMA, 2010, S. 138–141.;
7. Nezhenceva V.V. Vnedrenie sovremennyh perinatal'nyh tehnologij v medicine i optimizacija diadnyh otnoshenij v sisteme «Mat' i Ditja». // Asociacija supervizorov.: [Elektron. resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.supervis.ru/library/document/>;
8. Filippova G.G. Perinatal'naja psihologija: istorija, sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiija//"Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: Postigaja proshloe, ponimat' nastojashhee, predvidet' budushhee: Materialy mezhdunarodnoj konferencii po istorii psihologii «IV moskovskie vstrechi», 26—29 ijunja 2006 g."/Otv. red. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova, Ju.N. Olejnik. M.: Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN», 2006. S. 346-352;
9. Birns B., Hay D. Introduction // Different faces of motherhood. — NY-L, 1988. — P.3.

УДК 159.942:615.851

Работа с эмоциями в клиент-центрированной психотерапии

А.С. Кочарян, С.А. Кочарян

В работе представлен психотерапевтический подход к работе с нарушенным эмоциональным потоком. Описываются разные этапы становления клиент-центрированного подхода, представляющие собой переход от идеи сопровождения клиента в глубину собственно проблемы к идее сопровождения клиента в глубину собственных переживаний.

Дана характеристика ущемленным эмоциям, показано, что работа с ними часто оказывается малоэффективной.

Задача терапии состоит в восстановлении интенсивности эмоционального потока. Предложена топографическая метафора психики, объясняющая мишень и цель психотерапии.

Ключевые слова: эмоция, характеристика эмоционального процесса, топология психики, психотерапия.

У роботі представлений психотерапевтичний підхід до роботи з порушеним емоційним потоком. Описуються різні етапи становлення клієнт-центрованого підходу, що представляють собою перехід від ідеї супроводу клієнта в глибину власної проблеми до ідеї супроводу клієнта в глибину власних переживань.

Дана характеристика ущемленим емоціям, показано, що робота з ними часто виявляється мало ефективною.

Завдання терапії полягає у відновленні інтенсивності емоційного потоку. Запропонована топографічна метафора психіки, яка пояснює мішень і мету психотерапії.

Ключові слова: емоція, характеристика емоційного процесу, топологія психіки, психотерапія.

This article presents psychotherapeutic approach to working with disturbed emotional flow. Described different stages of person-centered approach formation, representing shift from idea of client's assistance into the depth of self problem, to the idea of client's assistance into the depth of experiences.

Given characteristics of disadvantaged emotions, shown that working with them is often ineffective.

Therapy's goal is to restore the intensity of the emotional flow. Proposed topographical metaphor of the psyche, explaining the target and the goal of therapy.

Keywords: emotion, emotional process characteristic, psyche topology, psychotherapy.

Эмоция, как одна из важнейших мишеней клиент-центрированной психотерапии, интенсивно осваивается в более поздних ее вариантах (фокусирование Е. Джендлина [1], эмоционально-фокусированная психотерапия Л. Гринберга [2] и т.п.), связанных с внедрением в собственно эмоциональную сферу клиента.

В своей ранней работе К.Роджерс (Роджерс-1) делал акцент на сопровождении клиента в проблему посредством рефлексивных техник и модально неспецифической эмпатии («тяжело», «потерялся», «запутался», «у края», «много навалилось» и т.п.). Здесь оказывается полезным и «тональное ведение» клиента голосом: для интенсификации его переживания и более глубокого погружения в проблему - **тональное понижение (↓), для снижения его эмоциональной вовлеченности**, затрудняющей или делающей невозможной конструктивное продвижение клиента в содержание проблемы и снижающей его рефлексивные возможности – тональное повышение (↑). Специфические терапевтические отношения, описанные К. Роджерсом [3] в 1957 г., гарантировали (хотя в этом можно было бы и усомниться!?) актуализацию конструктивного процесса, направленного на обеспечение глубины погружения, открытости сознания, полноты функционирования. Здесь, с одной стороны, отсутствует указание на продвижение в содержание проблемы, а психотерапия не направлена на углубление в содержательную плоскость проблемы – интерес представляет феноменологическое поле клиента, то, как в нем представлена эта проблема. С другой стороны, отсутствует акцент и на специфических модальных эмоциональных переживаниях – важно лишь состояние клиента, когда ему «трудно» и т.п. Быть с ним рядом, разделять его судьбу, верить в его возможности и вселять в него надежду, основываясь не на технических приемах, а на чисто человеческом участии (а оно представлено теми характеристиками психотерапевтического отношения, которые описал К. Роджерс - конгруэнтностью, позитивным безусловным отношением психотерапевта к клиенту и эмпатией). Проблему этого варианта клиент-центрированной психотерапии состоит в том, что он способен регрессу клиента, который погружается в инфантильную травму из которой далеко не всегда способен выйти. К. Роджерс указывал, что он не приветствует регресс клиента в психотерапии, но при терапевтической ориентации на вхождение клиента в глубину собственной проблемы регресс случается практически с необходимостью. Возможные механизмы выхода клиента из детской травмы следующие: 1) рекапитуляция эмоционального опыта, когда клиент дополучает то, чего не имел в детстве, напр., психотерапевт становится любящим, принимающим отцом; 2) повышение уровня осознанности, когда взрослая часть клиента приходит в место детской травмы, справляется с ней; 3) укрепление эго-функции клиента, когда психотерапевт «вкладывает в себя клиента» как в матрешку, защищая и оберегая его, принимая его страхи, опасения и т.п. на себя и возвращая их клиенту переработанными

безопасным образом; 4) формирование у клиента совладающих стратегий, когда психотерапевт помогает когнитивно переструктурировать ситуацию. При ориентации на сопровождение в проблему эмоции возникают у клиента как нечто побочное, понятное, но специально с ними не работают. Кроме того, для психотерапии в данном случае важна инфантильная ситуация, которая и явилась пусковым фактором травмы – напр., брошенность ребенка (оставление одного в больнице, забыли забрать из садика, отдали бабушке и т.п.). а не осознание того реального переживания, которое фиксируется, «вщемляется», препятствуя течению позитивного (конструктивного) процесса.

Вместе с тем показано, что именно способность клиента рефлексировать собственные эмоции в психотерапии связана с высокой эффективностью психотерапии [1, 2]. L. Luborsky и соавт. [4] выявили, что глубина проникновения клиентов в свои переживания является надежным предиктором успешной психотерапии. В позднем варианте К. Роджерс (Роджерс-2) осуществлял именно стратегию сопровождения в переживание, что ставит совершенно новые требования к профессионализму (недостаточно быть хорошим человеком, реализующим необходимые и достаточные условия изменения клиента, а и специалистом по работе с эмоциями). И если первоначальный вариант является выражено антитехнологичным, а представители анализируемого подхода откровенно опасались обвинения в техницизме, то второй (обеспечение работы с эмоциями) с необходимостью требуют некоторого «технизма», правда тесно сплетенного с отношениями (что архиважно!). Последователи К.Роджерса интерпретировали это как рост интуитивности в его работе. Техника, спаянная с отношениями, идущая от сердца, думается, и есть интуиция. Но развитие подхода требует рефлексии методов работы и возможностей их дидактической трансляции.

Мария Виллас и Боас Боуэн [5] отмечают, что за 43 года (с момента публикации своей книги «Консультирование и психотерапия» в 1942 г. до демонстрационного получасового сеанса с Джилл в 1985 г.) в работе К. Роджерса произошли серьезные изменения. В 1942 г. К. Роджерс писал, что терапевт не должен находиться за рамками сказанного клиентом, и что «если терапевт либо движется быстрее, чем клиент, либо вербализует невысказанные чувства клиента, то этим он наносит настоящий вред клиенту и психотерапевтическому процессу» [6]. В сеансе с Джилл, по словам М. Виллас и Б. Боуэн [5], К. Роджерс показал то, что «приобрел как психотерапевт за многие годы своей профессиональной деятельности. Он стал менее зависимым от «ярлыка» недирективности, стал более подвижным, а его ответы приобрели большее разнообразие. Примером изменений также может служить тот факт, что К. Роджерс 16 раз в течение психотерапевтического сеанса нарушает тишину ...» и множество раз прерывал клиента. Указанные авторы отметили два очевидных изменения в работе К. Роджерса: во-первых, он использовал не только рефлексивные техники (прояснение чувств клиента, уточнение и повторение), но и интерпретации, метафоры для того, чтобы настроить клиента на переживания, испытываемые им здесь и теперь, позволял себе смеяться над ним, использовал технику преувеличения для актуализации противоречивости высказываний клиента; во-вторых, он стал директивным, что проявлялось в том, что он предлагал клиенту причины, объясняющие поведение, подвергал предложенные интерпретации открытой проверке, предлагал темы для обсуждения, прерывал клиента, сам нарушал паузы и т.п. В заключении Мария Виллас и Боас Боуэн [5] отмечают, что директивность К. Роджерса связана с тем, что он стал больше доверять своим клиентам, перестал относиться к ним как к хрупким и ранимым существам, полностью зависимым от влияния психотерапевта. ... Такое отношение к клиентам способствовало приобретению большей подвижности, свободы и конгруэнтности. С помощью директивности К. Роджерс продемонстрировал еще более высокую степень доверия в психологическую независимость клиента и его психологическую целостность. Поэтому главное ни в недирективности психотерапевтического контакта, а в приближении клиента к глубине своих переживаний.

Стратегия сопровождения в переживание в своем происхождении связана с разработанной К. Роджерсом теорией терапевтического процесса, которая включает следующие положения: 1) человек содержит в себе только «Бога» - он позитивен, дружелюбен, альтруистичен; 2) позитивность человека представлена не как статика, не как некая готовая структура, а как процесс постепенного приближения к идеалу; 3) идеал может быть концептуализирован как «полностью функционирующая личность» [7], когда она живет «на полную катушку», когда она «полностью жива». Метафорически процесс может быть представлен как «поток», как разворачивание, развертывание процессов роста и развития, как чистая река без «затворов». Дальнейшее рассуждение опирается в необходимость топографии психического. По З. Фрейду развитие имеет один мотивационный источник – либидинальный. Собственно из него все развивается, причем это развитие связано с либидинальным блокированием, лежащим в основе сублимации. У К. Роджерса, во-первых, отсутствует перечень таких источников развития, о чем недвусмысленно говорит С. Мадди [8]; во-вторых, личностный рост предполагает не блокирование источника, не его запруды, а, напротив, затвор движения по реке актуализации приводит к затворам развития. В результате обширные зоны психического лишаются питания – возникают «пустыни», «болота» и др. малопредназначенные для жизни области психики. Топография психики эквивалентна психологической топографии тела. Ниже на рисунках 1-3 представлены части тела, в которых отражаются определенные психологические особенности клиентки.



Рис. 1. Голени и стопы клиентки К. (28 лет).



Рис. 2. Бедра той же клиентки К. (28 лет)



Рис. 3. Кисть клиентки К. (28 лет).

Как видно из рисунков 2 и 3, у клиентки К. имеются выраженные признаки инфантилизма, незрелости. На рис. 2 бедра смотрятся пассивными, им недостает энергии, сексуальности. На рис. 3 кисть помимо признаков детства имеет признаки «женского зова», привлечения внимания мужчины и его контроля. На рис. 1 голени и стопы активны, смотрятся как мужские. Таким образом, можно говорить о следующих инконсистентных (несогласующихся) особенностях клиентки: 1) незрелость, пассивность, ожидание помощи; 2) привлечение внимания мужчины и невозможность быть с ним как женщина, а только как ребенок; 3) наличие мужских черт характера. В реальности клиентка имеет двоих детей (8 мес. и 4 г.), ее мужчина живет в другой семье, постоянно обещая перейти. Она находится в симбиотических отношениях с матерью, причем в двойных связях: с одной стороны, она зависима, несет много страха и тревоги (такое впечатление, что боится выйти в жизнь за рамки материнского дома), а, с другой, - стала мамой собственной маме (феномен парентификации). «Затор» движения эмоционального потока в эмоциональных «капиллярах» задержал развитие, привел к созданию «мертвых» зон, которые не получают «питания». Задача, по большому счету, состоит в том, чтобы освободить «капилляр» от «заторов». Таким «затором» является «вщемленное», или зафиксированное эмоциональное переживание, которое [7] не может течь, оно существует не как отдельная эмоция, а как некоторое сцепление ряда эмоций. Как отдельные они существуют только в словесных ярлычках, в нарративе. «Застрявшие» эмоции «слипаются», теряют специфическую модальность, образуют «порочный круг» (напр., обида→злость→плач→беспомощность), за рамки которого не выходят. Такая эмоция не исчезает – она «прячется» (подавляется, вытесняется и т.п.), превращается в лагентную, потенциальную, в «вещь», никогда не проходящее, не имеющее конца образование, лишенное качество текучести. Заниматься такой эмоцией в психотерапии бесперспективно – она резистентна к воздействиям. Нормальная же эмоция характеризуется текучестью, она имеет начало и конец.

Если какая-то часть психического становится «мертвой», напр. любовь и сексуальность, то в функционировании личности появляется качество «как бы»:

«Мне не дано земного наслаждения
Земным покоем и земной судьбой
Я испытала взлеты и падения
В своем стремлении стать самим С собой,
Но пробит час и потекли мгновенья
Стремясь собой заполнить Пустоту,
И я страдаю и люблю как будто
И этим состоянием живу» [9].

Как будто (как бы) жизнь (любовь, секс, злость и т.п.) становится наполненной экзистенциалом Пустоты, или Бессмысленности. Можно сколь угодно долго обсуждать, анализировать причины «затора» - обиду, брошенность, злость, чувство вины и т.п. Но, как правило, это ни к чему не приводит – эти переживания являются устойчивыми, толерантными к психотерапии. Годами можно получать психотерапевтическую помощь, можно все понять о себе, но эти все и закончатся. Идея того, что существует некая травма первопричины в постмодерне с его ризомальным мышлением, где отсутствует разделение на главное и второстепенное, на причину и следствие несколько ослабляется. Главное найти не внешнюю ситуацию травмы, а то какими «застрявшими» эмоциями эта ситуация отозвалась у клиента. Поэтому важно найти действительную эмоцию, а не то, как эта эмоция символизируется в слове. А это вербальными практиками не сделаешь. Джендлин назвал это субвербальной терапевтической коммуникацией, мы же в статье в московском журнале практического психолога – невербальной коммуникацией.

Таким образом, важно восстановить эмоциональный поток, как капилляр, посредством которого клиент высвобождает (не очень удачная метафора) актуализационный процесс. Мысли, как известно, сходятся независимо от терапевтической ориентации.

Такая психотерапия «восстановленного эмоционального потока» представляет собой действительное «соблазнение на жизнь», когда высвобождаются истинные эмоции, зажатые, подавленные, когда эмоциональные капилляры становятся полнокровными, когда жизнь наполняется не «как бы эмоциями» и рассказами о них. Красивый нарратив не восстанавливает эмоциональный процесс, не меняет вкусы, не вызывает выраженные вегетативные реакции и т.п. Восстановление полноты функционирования делает человека синтонным жизненному потоку, но не гарантирует покоя.

Каким техническим приемом решается это восстановление интенсивности аффективного потока? Для нас это техника фокусирования, реализуемая в разнообразных вариантах. Фокусирование – это обращение внимания клиента на «заторные переживания». Таких переживаний может быть много, они относятся к разным возрастным периодам. Здесь уместна идея «слоистости» психики. Она представлена на рис. 4.

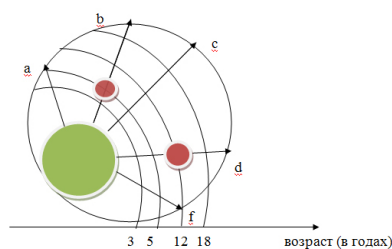


Рис. 4 Топология психического

Примечание: a, b, c, d – вектора организмических трендов; ОТ – организмическая тенденция; 3 – 18 возрастные «кольца» онтогенетического развития

По К. Роджерсу не существует единого организмического тренда, как либидо у З. Фрейда. В терапии (в данном контексте) существуют две задачи:

1) расширить круг актуального переживания клиента. В психотерапевтической сессии важно пережить не только и не столько обиду и «склеенные» с ней эмоции – копаться в них оказывается терапевтически не эффективным. Травматические эмоции «склеиваются», образуют нечто единое, трудно квалифицируемое. Они движутся в рамках порочного круга, никак не меняясь: напр., чувство обиды → злость → беспомощность → плач → чувство обиды → злость → беспомощность → плач... Поэтому эмоции как бы есть, но они неживые, представляют собой реакцию не на актуальную ситуацию, а на ту, которая была ранее, но которая не высвобождена, застряла. Такая застрявшая эмоция [7] не может течь, она даже не существует как отдельная эмоция, она существует как некоторое сцепление ряда эмоций. Как отдельные они существуют только в словесных ярлычках, в нарративе. Эмоции следует первоначально расщепить – они как отдельные атомы эмоций «разрывают» эмоциональную молекулу. Если способствовать развитию инфантильного процесса, то эмоции могут «захватить» клиента, «дойти до предела», могут быть осознанными, но они не готовы к изменению – они не текут, они «стоят». Судьба таких эмоций – переход от актуализации к их максимальной интенсивности и в последующем к их дезактуализации. Ничего нового не рождается. В таких эмоциях нет «точки роста», или, по-другому, точки актуализации организмического процесса. Поэтому многих людей в группах охватывает инфантильный процесс: они плачут, злятся, страдают и т.п. Такие переживания могут быть очень интенсивными, но психотерапевтически пустыми и бесперспективными;

2) **восстановить эмоциональный поток, как капилляр, посредством которого клиент высвобождает** (не очень удачная метафора) актуализационный процесс. Б. Ницшке [10] относительно психоаналитического процесса пишет, что речь идет о «восстановлении первоначальной интенсивности эмоционального и аффективного переживания и связанной с нею способности больного к любви». Мысли, как известно, сходятся независимо от терапевтической ориентации.

Такая психотерапия восстановленного эмоционального потока представляет собой действительное «соблазнение на жизнь», когда высвобождаются истинные эмоции, зажатые, подавленные, когда эмоциональные капилляры становятся полнокровными, когда жизнь наполняется не «как бы эмоциями» и рассказами о них. Красивый нарратив не восстанавливает эмоциональный процесс, не меняет вкусы, не вызывает выраженные вегетативные реакции и т.п. Восстановление полноты функционирования делает человека синтонным жизненному потоку, но не гарантирует покоя.

Literatura

1. Dzhendlin Ju. Fokusirovanie: Novyj psihoterapevticheskij metod raboty s perezhivaniyami/Per. s angl. A.S. Rigina. - M.: Nezavisimaja firma "Klass", 2000. - 448 s.
2. Greenberg L., Safran J. Emotion in Psychotherapy // American Psychologist. - January 1989. - Vol. 44, No. 1 – P. 19-29.
3. Rogers C.R. The necessary and sufficient condition of personality change // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – №21. – P. 95-103.
4. Luborsky L., Chandler M., Auerbach A. H., Cohen J., Bachrach H. M. Factors influencing the outcome of psychotherapy: A review of quantitative research. // Psychological Bulletin. – 1971. – 75.- P. 145-185.
5. Villas M. i Boujen B. Mif o nedirektivnosti: seans s Dzhill //Zhurnal prakticheskogo psihologa. -1998, №1
6. Rodzhers K. Konsul'tirovanie i psihoterapija. Novejschie podhody v oblasti prakticheskoy raboty: Per. s angl.. – 2-e izd.. – M.: Psihoterapija, 2008. – 512 s.
7. Kocharjan A.S. Teorija processa v klient-centrirovannoj psihoterapii: popytka problematizacii.// Psihoterapija. - Moskva, № 10, 2011.– S.69-75.
8. Maddi S. Teorii lichnosti: sravnitel'nyj analiz / Per. s angl. – Spb: Izdatel'stvo «Rech'», 2002. – 539 s.
9. Andrijshhenko T.G. Istoma ljubvi. – Har'kov: OOO «Model' Vselennoj», 2001. – 236 s.
10. Nicshke B. Znachenie seksual'nosti v trudah Zigmunda Frejda// Jenciklopedija glubinnnoj psihologii. Tom 1. Zigmund Frejd. Zhizn', rabota, nasledie. M.: Izdatel'stvo: Interna, Menedzhment, 1998. – S. 365-406.

УДК 159.923

Связь психологического компонента гестационной доминанты с переживанием времени беременными

Кушнир Е. А.

Статья посвящена рассмотрению современных тенденций в психологических исследованиях временной перспективы беременных женщин. Проведен анализ существующих направлений исследования типов психологического компонента гестационной доминанты. Исследованы свойства психологического компонента гестационной доминанты и временной перспективы беременных женщин. На основе метода регрессионного анализа установлены особенности этой временной перспективы, предположено наличие взаимосвязи между типом психологического компонента гестационной доминанты и переживанием времени беременными женщинами.

Ключевые слова: гестационная доминанта, временная перспектива, беременные женщины.

У статті проаналізовано сучасні тенденції психологічних досліджень часової перспективи вагітних жінок. Проведено аналіз існуючих напрямків дослідження типів психологічної компоненти гестаційної домінанти. Досліджено властивості психологічної компоненти гестаційної домінанти і часової перспективи вагітних жінок. На основі методу регресійного аналізу визначено особливості цієї часової перспективи, припущено наявність взаємозв'язку між типом психологічної компоненти гестаційної домінанти і переживанням часу вагітними жінками.

Ключові слова: гестаційна домінанта, часова перспектива, вагітні жінки.

This article is dedicated for consideration of current trends in psychological studies of the temporal perspective of pregnant women. The analysis of existing research directions types of psychological component gestational dominant was held. The properties of the psychological component of gestational dominant and temporal perspective of pregnant women were investigated. On the basis of regression analysis specific of this temporal perspective was installed. There is relationship between the psychological component of gestational dominants and experience of time by pregnant women.

Keywords: gestational dominant, temporal perspective, pregnant women.

Во всем мире в последнее время возрастает интерес к психологическим аспектам беременности на фоне различных социальных проблем в обществе, приводящих к снижению рождаемости, обесцениванию материнской роли в обществе, стремлению женщин строить карьеру в ущерб качеству воспитания детей, появлению таких течений как «childfree».

В Украине большее внимание уделяется физиологическим проблемам течения беременности, нежели психологическим. В родильных домах и женских консультациях до сих пор не предусмотрен штатный перинатальный психолог. Постоянные медицинские обследования и контроль со стороны медиков придали беременной женщине особый статус, зачастую не позволяющей ей ощущать себя до конца здоровой и ответственной за свое материнство. Бессмысленно создавать модные и оснащенные новейшей техникой перинатальные центры без осознания очевидного факта, что вхождение в мир нового человека не является проблемой сугубо медицинской, что это несет в себе мощные экзистенциальные и психологические аспекты, требующие нового понимания с учетом современной ситуации развития общества.

Перинатальная психология - наука о психической жизни еще не рождённого или только что родившегося ребёнка, наука о начальной фазе развития человека — пренатальной и перинатальной [5]. Инициатором создания перинатальной психологии считается психолог и психоаналитик Г. Х. Грабер [5].

Особенность перинатальной психологии состоит в диадическом характере объекта психологического воздействия (системы «беременная- плод» или «мать - дитя») [5]. Центральной составляющей перинатальной психологии является психология материнства. Одним из основных понятий в материнской психологии является психологическая готовность к материнству, существенной составляющей которой является материнская доминанта, а именно психологический ее компонент [5].

Представление о доминанте, как и сам этот термин, было введено А. А. Ухтомским в 1923 году. Под доминантой он понимал господствующий очаг возбуждения, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой одновременно подавляет активность других центров [11].

И. А. Аршавский в 60-е годы прошлого столетия применил принцип доминантности для объяснения изменений, происходящих в организме женщины, возникающих после оплодотворения яйцеклетки и имплантации её в слизистую матки, и впервые ввел термин «материнская доминанта», который включает в себя последовательно сменяющиеся друг друга доминанты: беременности (гестационная доминанта), родов (родовая доминанта) и вскармливания грудью (лактационная доминанта) [1].

Гестационная доминанта имеет физиологический и психологический компонент [1]. И. В. Добряков определил психологический компонент гестационной доминанты как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся при возникновении беременности и формирующих у беременной женщины поведенческие стереотипы, направленные на сохранение

беременности и на создание условий для доминанты проявляются в связанных с беременностью изменениях системы отношений женщины [5]. И. В. Добряков выделил пять основных типов психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД): оптимальный; эйфорический; гипогнозический; тревожный; депрессивный [5].

Беременность была рассмотрена И.В. Добряковым через призму единства организма и личности, согласно теории психологии отношений В.Н. Мясищева[5]. Л. Н. Рабовалюк предложила для более точной диагностики и более четкого распределения женщин по психокоррекционным группам ввести 32 подтипа ПКГД на основе сочетания баллов, полученных при помощи методики И.В. Добрякова – теста отношения к беременности (ТОБ). Например, чисто оптимальный, преимущественно оптимальный, оптимально-эйфорический, эйфоро-оптимальный, эйфоро-тревожный, тревожно-депрессивный и пр., что дало возможность Л.Н. Рабовалюк полагать, что не следует проводить психокоррекционные меры четко не разделив женщин по проблемным зонам. Основываясь на эти подтипы она предложила свою классификацию распределения беременных на четыре группы [8]:

- Преимущественно оптимального типа
- Минимального риска
- Умеренного риска
- Максимального риска

Е.В. Лохина использовала клинико-психологический метод определения типа психологического компонента гестационной доминанты И.В. Добрякова и выявила зависимость типов ПКГД от уровня личностной тревожности. Так при низком уровне личностной тревожности преобладали благополучные типы ПКГД, при высоком уровне – неблагополучные типы ПКГД. А так же было выяснено, что формирование психологического компонента гестационной доминанты у беременных в третьем триместре беременности изменяется, преобладают неблагополучные варианты в сравнении ранними сроками беременности [7].

Л.Н. Рабовалюк, Н.А. Кравцова исследовали взаимосвязь возраста и ПКГД. В результате этого исследования они сделали вывод, что возраст является значимым фактором определяющим оптимальность ПКГД. Показано, что с возрастом увеличивается значимость ценностных ориентаций на «любовь» и «счастливую семейную жизнь», а также увеличивается желание иметь ребенка, во многом определяющее оптимальность ПКГД. Выраженность оптимального варианта ПКГД растет пропорционально возрасту женщины, достигая своего максимума у тридцатилетних (31-35), а затем к 40 годам увеличивается риск неблагоприятного ПКГД, снижается оптимальность типа ПКГД, повышается тревожность по отношению к ребенку. У женщин старшей возрастной группы (35-40), не имеющих опыта рождения и воспитания собственных детей в виду объективных (физиологических, медицинских, психологических, социальных) показателей, появляется тревожность относительно здоровья и благополучия своего ребенка. Усиливающаяся тревожность влияет на психологический компонент гестационной доминанты, который, в свою очередь, непосредственно связан с физиологическим компонентом, и возникает порочный психосоматический круг [9].

В исследовании, посвященном изучению структуры ценностных ориентаций беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты Л.Н. Рабовалюк указала, что найдены статистически достоверные отличия среди структуры ценностных ориентаций в группах с разными типами ПКГД [8]. Женщины в исследовании были разделены на 3 группы, а именно: первую группу составили женщины, имеющие преимущественно оптимальный тип ПКГД (не менее 7 баллов по шкале оптимального типа и отсутствие тревожного и депрессивного компонента). Вторая группа была названа «группой риска» (ГР). В неё были включены женщины, имеющие преимущественно эйфорический, гипогнозический, смешанный иногда тревожный типы ПКГД. Третью группу составили испытуемые с преимущественно гипогнозическим и тревожным типами ПКГД, но выраженность их клинических проявлений была значительно больше, чем у представительниц второй группы. В эту группу были включены все беременные, имеющие депрессивный тип ПКГД (более одного балла по депрессивной шкале) [8]. В результате данного исследования автор получила выводы, позволяющие заключить, что чем оптимальнее тип ПКГД, то есть движение от третьей группы к первой, тем меньше значимость внешних ценностей; женщины из группы риска и третьей группы ПКГД чаще склонны преувеличивать роль внешних обстоятельств и факторов, влияющих на осуществление (реализацию) внутренних ценностей, чем женщины оптимального типа ПКГД; ценностная ориентация на «любовь» статистически достоверно более значима у женщин группы риска, чем у женщин с оптимальным типом ПКГД; потребность в «общении» выше у оптимального типа ПКГД, чем у женщин из третьей группы ПКГД» [8].

М.С. Вербицкая исследовала особенности течения беременности, родов и послеродового периода у женщин с различным психосоматическим статусом и показала, что имеется взаимосвязь между психическим состоянием женщины и некоторыми особенностями течения беременности, родов и послеродового периода [3]. Отклонения от оптимального типа ПКГД приводило к осложнениям течения беременности, среди которых основными были гестозы, анемии; осложняло течение родов и увеличивало акушерский травматизм; и увеличивало развитие осложнений в послеродовом периоде [3].

С. А. Хазова, И. А. Золотова провели анализ причин избегания женщин регистрации на учет по беременности и выявили какой тип ПКГД преобладает и данной категории женщин. Они утверждают, что ПКГД женщин, не встающих на учет по беременности и оставляющих ребенка на попечение

государства, значительно отличается от такового у «благополучных» женщин. Большинство из тех, кто посещал «Школу будущей матери» и наблюдался у врача, имеют оптимальный тип ПКГД, что говорит об адекватном отношении женщины к беременности и происходящих в ней изменениях. Рисунки «Я и мой ребенок» говорят о сформированности образа будущего ребенка, принятии его как собственного. У женщин, не встающих на учет по беременности, в ПКГД преобладают депрессивный и тревожный типы, что говорит о негативном отношении к беременности и будущему ребенку [12].

Н. К. Спицына изучала типы психологического компонента гестационной доминанты у матерей, родивших ребенка с детским церебральным параличом, с нарушением ритма сердца по типу экстрасистолии и здорового ребенка. Изучение связи этих типов с условиями протекания беременности и воспитания детей привели к следующим заключениям, что во всех группах матерей не были получены такие типы ПКГД как эйфорический, тревожный и депрессивный; чаще были представлены сочетанные типы или оптимальный тип ПКГД; не выявлено достоверных различий типов ПКГД у двух групп матерей, воспитывающих больных детей (с ДЦП и НРС по типу экстрасистолии); в отличие от матерей родивших здоровых детей, женщины, родившие ребенка с ДЦП, чаще имеют в структуре ПКГД высокие показатели гипогестогнозического и тревожного типов, а матери детей с НРС по типу экстрасистолии – высокий показатель тревожного типа. Матерям здоровых детей, в отличие от матерей детей с патологией в развитии, чаще присущ высокий показатель эйфорического типа ПКГД; в связи с тем, что различий по частоте встречаемости оптимального типа у матерей здоровых и больных детей не выявлено, оптимально-эйфорический тип ПКГД следует считать наиболее благоприятным в плане прогноза развития здорового ребенка и гармоничности его воспитания; факт запланированности ребенка прямо связан с более высокими показателями оптимального или эйфорического типа в структуре ПКГД, т.е. благоприятным отношением матери к беременности, но обратно- с неблагоприятным тревожным типом в структуре ПКГД. Данный показатель не связан с рождением ребенка без патологий в развитии (ДЦП, НРС по типу экстрасистолии). Стадия компромиссов жизненного цикла семьи, которая рассматривается как благоприятная, прямо связана с оптимальным типом ПКГД, но не коррелирует с рождением здорового ребенка. В свою очередь стадия конфронтации жизненного цикла семьи, которая рассматривается как неблагоприятная, прямо связана с выраженностью депрессивного типа ПКГД, но не связана с рождением больного ребенка [10].

Время, по мнению З.А. Киреевой, - это алмаз, притягивающий внимание ученых, которые придерживаясь разных концептуальных подходов в рамках гуманитарной или естественнонаучной парадигмы исследуют все новые и новые его грани на психофизиологическом, психологическом и личностном уровнях. П. П. Горностай указывал на то, что время занимает центральное место в жизни личности, а порой сравнивается с ценностью самой жизни [4]. П. П. Горностай говорил о том, что ценность времени зависит от ряда факторов. Собственно на оценку значимости времени личностью влияют эмоциональное отношение к событию и отрезок жизненного пути, на котором находится человек. В контексте нашей темы это перекликается с эмоциональным отношением женщины к беременности, и ее отрезок жизненного пути, а именно момент отношений в семье, на котором находится холон [4]. Кроме психологического компонента гестационной доминанты, беременность целесообразно рассматривать еще в контексте психологического переживания беременной женщиной времени.

Как принято в акушерстве, с одной стороны забеременевшая женщина очень быстро переключается с обычного календаря на лунный, и начинает измерять свою жизнь не днями или месяцами, а неделями, с другой - именно во время ожидания малыша, будущие мамы сталкиваются с парадоксальностью времени: в зависимости от того, думает женщина о прошлом или о будущем, ее переживание времени меняется.[15]

Изучение проблемы времени в психологии имеет достаточно длинную историю. С.М. Рубинштейн занимался разработкой временной перспективы, о динамике жизни, ценностно-временной ориентации жизни писал в своих трудах В.Н. Мясищев, об общественно - исторической детерминации жизни человека - Б.Г. Ананьев, о закономерностях в смене фаз жизни и доминирующих тенденциях Ш. Бюлер[6]. В современных работах К.А. Абульхановаой- Славской, Т. Н. Березиной, Л. Кублицкене, В.Ф. Серенковой исследуется личностная организация времени жизни и деятельности и времени жизненного пути, «личностного времени» [6]. В. И. Ковалевым обсуждаются вопросы продолжительных интервалов времени, в причинно-целевой концепции Е.И. Головахи и А.А. Кроника рассматривается конструкт трансспективы как способности соединять настоящее, перспективу и ретроспективу. Ряд исследователей работают в рамках мотивационных, возрастных, психофизиологических подходов [6].

В одесской школе «Психологии времени» Д.Г. Элькин разработал программу исследований, предполагающую изучение биологических основ временной чувствительности и восприятия, метрических и топологических временных свойств [14]. Б.И. Цуканов выделил собственную единицу времени в психике индивида, положив ее за основу количественного показателя типа темперамента [13]. Он определил временные особенности индивидов с собственной скоростью хода времени, что позволило выделить пять обобщенных временных профилей личности [13]. Вывел психогенетический закон репродукции потомков и типологически определенных диспозиций рождения индивидов и психического развития личностей в системе «родители- дети» [13], предложил циклоидную модель времени, переживаемого индивидом [13]. Указывал на тесную связь между качеством хода собственных часов и успешностью в деятельности личности, и о, так называемых, «предпочитаемых» заболеваниях

в зависимости от переживания времени человеком [13]. В.Н. Буганова полагала, что существует определенный набор психологических особенностей, приводящих женщину к патологиям беременности и родов [2]. В данный перечень входят: холероидный и меланхолидний типы темперамента высокие уровни невротизма, депрессивности, реактивной агрессивности, застенчивости, маскулизм, низкий уровень спонтанной агрессивности, эмоциональной лабильности, психической активации и комфорта. С социальной точки зрения: возраст (чем старше возраст беременной, тем выше риск патологий) наличие у нее работы, отсутствие брака [2]. В.Н. Буганова указывала, что с помощью проективных методик удалось выяснить, что становление женственности и материнства происходит в соответствии с фазами циклоидной модели переживаемого времени Б.И. Цуканова [2]. Так, момент возрастного развития $1\frac{1}{2}C$, как считала В.Н. Буганова, совпадает со вспышкой жажды материнства. Окончание полового созревания - $1\frac{3}{4}C$ - знаменует пробуждение сексуального влечения. К концу второго Большого биологического цикла в психике девочек формируется модель будущей желаемой семьи и появляется желание вступить в брак [2]. То, что в онтогенезе сначала появляется желание иметь ребенка, а потом - желание создать семью, показывает, насколько фундаментальным свойством женской психики является материнство. Понятно, что на самом деле в этом возрасте девочки еще очень маленькие (для среднестатистического субъекта $1\frac{1}{2}C$ соответствует хронологическому возрасту 11,5 лет), реально они не готовы к рождению ребенка. Речь идет о том, что этот момент является важной вехой в становлении материнства [2].

В нашем исследовании особенностей временной перспективы беременных женщин, с помощью методик временной перспективы Ф. Зимбардо и метода каузометрии Е.И. Головахи и А.А.Кроника приняло участие 69 особ. Из них 35 беременных женщин в третьем триместре беременности, возраст которых составил от 18 до 41 года и 34 небеременных женщины в возрасте от 18 до 43 лет. Беременные женщины были разделены на две группы. В одну из них вошли женщины, родившие в срок (21 женщина), в другую - позже срока (12 женщин). Две женщины родили преждевременно, их результаты не учитывались. В данной выборке статистически значимо отличалось количество критических дней у беременных женщин и группы не беременных. А у группы родивших в срок и родивших позже срока статистически значимых различий не было, притом, что наблюдалось статистически значимое различие удельного веса актуальных связей, полученных методом каузометрии, что свидетельствует о том, что женщины, родившие в срок, воспринимают время более сжатым, чем родившие позже срока. Данный результат может натолкнуть на предположение о том, что различия во временной перспективе женщин, родивших в срок и позже срока, могут быть связаны больше не с физиологическим фактором (различий в количестве критических дней нет), а психологическим, а именно с психологическим компонентом гестационной доминанты. Так же наблюдалось статистически значимое различие по критерию Стьюдента в удельном весе реализованных связей женщин родивших в срок и не беременных женщин, что может говорить о том, что беременные женщины, родившие в срок, склонны воспринимать свое прошлое более насыщенным событиями, более реализованным. Методом множественной линейной регрессии наблюдались ориентированные воздействия между показателями каузометрического опроса и методики временной перспективы. Статистическая значимость была принята на уровне $p < 0,05$, $p < 0,01$.

Таблица 1

Предикторы каузометрических показателей у женщин

Критериальная переменная	Показатели линейной регрессии	
	Предиктор	Параметры предиктора
Реализованные связи	Позитивное прошлое	$\beta = -0,302$; $p = 0,013$
Актуальные связи	Будущее	$\beta = 0,378$; $p = 0,002$

Полученные показатели линейной регрессии говорят о том, что положительное прошлое оказывает негативное влияние на показатель реализованных связей. То есть уровень реализуемости жизни зависит от активности, решительности при отсутствии сентиментальности, нежного заботливого отношения к событиям, ориентации на воспроизводство положительных ощущений при межличностных отношениях.

Данное исследование, а так же перечисленные выше исследования в области перинатальной психологии, касательно психологического компонента гестационной доминанты, натолкнуло нас на мысль о необходимости исследования особенностей временной перспективы беременных в зависимости от типа ПКГД. Перед нами открывается возможность определения временного профиля беременных женщин и попытки выяснения «предпочитаемого» типа отношения к беременности, исходя из собственной единицы времени женщины. Имея подобные результаты, появляется возможность индивидуального подхода к каждой женщине для психологической подготовки к беременности, родам, послеродовому периоду и проблемам материнства. Разработке определенных коррекционных программ и тренингов с учетом их временного профиля, типа отношения к беременности и временной ориентации женщин на прошлое, настоящее или будущее.

Literatura

1. Arshavskij I.A. Rol gestacionnoj dominanty v kachestve faktora, opredelyayushhego normalnoe ili uklonyayushheesya ot normy razvitie zarodysha // sb. Aktualnye voprosy akusherstva i ginekologii. – M.: 1957. – s. 320-333.
2. Buganova V.N. Plin vagitnosti v fazah perezhivannya chasu // Visnik odeskogo nacionalnogo universitetu. – Tom 6. Vipusk 2. «Psichologiya». –2002. s.31-34
3. Verbickaya M.S. Osobennosti techeniya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda u zhenshhin s razlichnym psihosomaticheskim statusom http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&task=view&id=738&showall=1
4. Gornostaj P. P. Tvorchestvo kak forma osvoeniya i perezhivaniya vremeni lichnostyu// Psichologiya lichnosti i vremya zhizni cheloveka: Sb. nauch. dokl. Chernovcy, 1991.]
5. Dobryakov I. V. Kliniko-psihologicheskie metody opredeleniya tipa psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty // Perinatalnaya psichologiya i nervno-psihicheskoe razvitie detej: Sb. materialov konf. – SPb., 2001. – s. 39-48.
6. Kvasova O.G. K sovremennomu sostoyaniyu problemy vremennoj perspektivy lichnosti // Istoricheskaya i socialno- obrazovatel'naya mysl: nauchnyj zhurnal.- № 5, 2012.- s. 137-140.
7. Loxina E. V. Osobennosti psiho- emocionalnogo sostoyaniya beremennyh i formirovanie psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty v tret'em trimestre beremennosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 2
8. Rabovalyuk L. N. Struktura cennostnyh orientacij beremennyh zhenshhin s raznymi gruppami tipov psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty / I. N. Rabovalyuk // Molodoj uchenyj. — 2012. — №1. t.2. — S. 53-56.
9. Rabovalyuk L.N., Kravcova N.A. Vozrast kak odin iz faktorov, opredelyayushhih psihologicheskij komponent gestacionnoj dominanty [Elektronnyj resurs] // Medicinskaya psichologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. – 2012. – n 4 (15).
10. Spicyna N.K. Tipy psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty u materej, rodivshih rebenka s detskim cerebralnym paralichom / Spicyna N.K. // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercyna.-2008.-№55. T.24. S.461-465.
11. Uxtomskij A.A. Dominanta. – SPb.: Piter, 2002. – 448 s.
12. Hazova S.A. Zolotova I. A. Osobennosti gestacionnoj dominanty zhenshhin, ne vstayushhix na uchet po beremennosti // Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta im. N.A. Nekrasova: nauchno- metodicheskij zhurnal Tom 15, № 4, 2009. – S.200-206.
13. Cukanov B. I. Vremya v psihike cheloveka: Monografiya.- Odessa: Astroprint, 2000.- 220s.
14. Elkin D.G. Vospriyatie vremeni. Eksperimentalnye issledovaniya. Rukopis.- Ch.1,- Ch.2.-1945.
15. <http://www.viprodi.ru/>

159.922.5:616.39–053.2/.5

Особенности родительского отношения к болезни подростков, страдающих ожирением

Маркова М.В., Беляева Е.Э.

В статье представлены результаты исследования эмоционального состояния матерей подростков, страдающих ожирением и особенности родительского отношения к болезни ребенка. Установлено, что матери мальчиков с ожирением чаще обнаруживали пограничные или клинически выраженные тревожные состояния. Матерям девочек с ожирением были более свойственны проявления депрессивности и снижение работоспособности. Показано, что наибольший вклад в общую напряженность матери в отношении болезни ребенка вносила её тревога в отношении болезни и экстернальность родительской позиции – переживание бессилия перед лицом сложившихся обстоятельств.

Ключевые слова: подростки, ожирение, тревожность, депрессивность, отношение матери к болезни ребенка.

В статті представлені результати дослідження емоційного стану матерів підлітків, що страждають на ожиріння та особливості батьківського ставлення до хвороби дитини. Встановлено, що матері хлопців з ожирінням частіше виявляли межові або клінічно виражені тривожні стани. Для матерів дівчат з ожирінням були більш властиві прояви депресивності та зниження працездатності. Показано, що найбільший внесок у загальну напруженість матері щодо хвороби дитини вносила її тривога стосовно хвороби та екстернальність батьківської позиції – переживання безсилля перед обличчям обставин, що склалися.

Ключові слова: підлітки, ожиріння, тривожність, депресивність, ставлення матері до хвороби дитини.

The paper presents the results of studying the emotional state of mothers of adolescents suffering from obesity, and some features of parental attitude to the illness of their children. Borderline state or clinically expressed anxiety have been observed more frequent in mothers of boys with obesity. Manifestations of depression and a decreased capacity for work are more characteristic of mothers with obese daughters. The largest contribution to the total mother's tension as regards her child's state has made her anxiety about the illness and parental position externality - experience of helplessness in the face of circumstances that have taken an unfavorable turn.

Key words: adolescents, obesity, anxiety, depression, mother's attitude to the illness of her child.

Констатируемый специалистами рост распространенности ожирения в детской популяции, приобретающий характер неинфекционной эпидемии, диктует необходимость поиска эффективных реабилитационных подходов. Известно, что лечение ожирения у детей является трудной задачей, поскольку требует существенной психологической перестройки жизненных установок юных пациентов, формирования у них мотивации к отказу от привычного образа жизни. В связи с этим внимание специалистов привлекают особенности семейного окружения детей с ожирением. В ряде исследований прослеживается влияние родительской психопатологии на психопатологическую отягощенность ожирения у детей. Показано, что наличие у матерей тревожных расстройств или нарушений пищевого поведения в виде компульсивного переедания, было связано с психическими расстройствами у детей с ожирением, в то время как социально-экономический статус семьи или степень ожирения у детей не выявляли подобных взаимосвязей [1-3].

Стиль семейной коммуникации, с частности, семейные разговоры, касающиеся тематики избыточного веса, могут оказывать негативное психологическое воздействие. D. Neumark-Sztainer с коллегами (2010) опросили 356 девочек, принимавших участие в школьных программах предупреждения проблем с избыточным весом. Оказалось, что члены семей, в частности, матери, побуждая девочек к снижению веса, часто обращались к насмешкам и подшучиванию; об этом сообщали 58% респонденток. Показано, что насмешки были тесно связаны с более высоким индексом массы тела девушек, их неудовлетворенностью телом, а также с перееданием и экстремальными практиками контроля над весом. Таким образом, для создания благоприятного домашнего окружения специалистам важно пресекать высмеивание полноты в семейном кругу, которое, казалось бы, должно способствовать похудению, однако, на самом деле, приводит к ненамеренно разрушительным последствиям [4].

Учитывая, что именно родители создают окружение ребенка, их поведение, отношение к физической активности, стиль семейного питания рассматриваются специалистами как решающие факторы формирования здорового образа жизни, правильного сознания чувства голода и сытости [5,6]. Поэтому, наряду с реабилитационными программами, сфокусированными собственно на детях, разрабатываются подходы, активно привлекающие семейные формы работы [7, 1-2]. Поиск путей повышения эффективности лечения ожирения у детей привел к выделению родителей как эксклюзивных посредников в рамках программ поведенческой терапии [8, 5-6]. Установлено, что консультативные вмешательства, к которым привлекаются исключительно родители, могут быть жизнеспособной альтернативой подходам, ориентированным только на детей и семейным подходам в рамках программ

снижения веса у детей.

Учитывая, что современные подходы к реабилитации базируются на активизации усилий как самого больного, так и его семейного окружения, эффективная организация оказания помощи подросткам с ожирением возможна только при условии заинтересованного участия близких, прежде всего, матери больного. Принимая во внимание значимость осознанного, позитивного и включенного отношения матери для успешности реабилитационного процесса, большую актуальность приобретает задача исследования эмоционального состояния матерей подростков с ожирением и особенностей их отношения к здоровью и болезни ребенка, страдающего ожирением.

С целью усовершенствования медико-психологического сопровождения проведено психодиагностическое исследование особенностей эмоционального состояния матерей подростков с ожирением, с определением их отношения к здоровью подростков.

Обследовано 32 матери подростков, страдающих ожирением. Группу сравнения составили 30 матерей подростков с нормальным весом. Возраст матерей колебался в пределах от 35 до 54 лет; возраст детей – 12-17 лет.

Для оценки эмоционального состояния матерей использовалась «Госпитальная шкала тревоги и депрессии», а также восьмицветовой вариант теста Люшера. Отношение матери к здоровью собственного ребенка исследовали с помощью «Методики диагностики отношения к болезни ребенка» (Каган В.Е., Журавлева И.П.), где рассчитывались показатели по шкалам интернальности, тревоги, нозогнозии, контроля активности, а также интегральный показатель общей напряженности.

По данным «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» средние значения показателя депрессии у матерей подростков с ожирением составляли $5,66 \pm 0,52$ баллов, что достоверно выше, чем в среднем у матерей группы сравнения ($3,60 \pm 0,45$ баллов, $P < 0,01$). Средний показатель тревожности матерей подростков с ожирением ($7,25 \pm 0,59$ баллов) несколько превышает пределы значений здорового функционирования (7 баллов). Различия с группой сравнения – на уровне тенденции ($5,83 \pm 0,51$ баллов, $P < 0,1$).

Показатель стресса, рассчитанный по данным цветового выбора в тесте Люшера (как сумма баллов тревоги от фрустрации основных потребностей и дезадаптивных способов ее компенсации) в группе матерей подростков с ожирением достоверно превышал подобный показатель в группе матерей подростков в нормальном весе ($2,38 \pm 0,34$ баллов против $1,47 \pm 0,25$ баллов, $P < 0,05$), что свидетельствует о более выраженном уровне психоэмоционального напряжения, диагностируемого на неосознаваемом уровне. Средние значения показателя работоспособности, рассчитанного по данным цветового выбора как сумма позиций трех основных цветов – красного, зеленого и желтого, связанных с активностью, настойчивостью и интересом – в сравниваемых группах различались на уровне тенденции ($9,52 \pm 0,42$ баллов против $8,37 \pm 0,42$; $P < 0,09$; более высокий балл соответствует меньшему предпочтению цвета и, соответственно, более низкому уровню работоспособности). Выявлена тенденция к снижению работоспособности в группе матерей подростков с ожирением.

Отношение матери к здоровью и болезни ребенка исследовалось в пространстве четырех категорий - интернальности, тревоги, нозогнозии, контроля активности. Характеристика интернальности, как уровня субъективного контроля, отражала степень признания субъектом личной ответственности за происходящее. В контексте отношения родителя к здоровью ребенка экстернальный родительский контроль, отказ от ответственности, признание собственного бессилия перед болезнью вносил вклад в интегральный показатель общей напряженности. Показатель нозогнозии чувствителен как к стремлению преувеличивать тяжесть болезни ребенка, так и ее недооценке. Выраженность тревожных реакций родителя на болезнь ребенка обнаруживалась в показателях шкалы тревоги. Стремление родителя вводить на время болезни значительные ограничения активности или, наоборот, недооценивать необходимость соблюдения ограничений в ситуации заболевания отражались в показателях шкалы контроля активности. Суммарный результат по всему опроснику был представлен интегральным показателем общей напряженности в отношении болезни ребенка.

Среди шкал родительского отношения к болезни у матерей подростков с ожирением наиболее высокий уровень напряженности отмечался по шкале тревоги ($1,43 \pm 1,59$ баллов). Показатели остальных шкал в среднем принимали отрицательные значения, указывающие на низкий уровень напряженности в отношении болезни ребенка: $-0,07 \pm 0,81$ баллов интернальности; $-4,67 \pm 1,32$ баллов нозогнозии; $-10,83 \pm 1,36$ баллов - контроль активности (см. табл 1.).

Сопоставление показателей отношения к болезни ребенка матерей подростков с ожирением и матерей подростков с нормальным весом обнаруживало достоверные различия по двум шкалам. Средние показатели нозогнозии в обеих родительских группах были смещены в сторону низких значений, тем не менее, в группе матерей подростков с ожирением игнорирование тяжести заболевания ребенка достоверно менее выражено, чем в группе сравнения ($-4,67 \pm 1,32$ баллов против $-10,43 \pm 0,94$; $P < 0,01$). По шкале общей напряженности в отношении заболевания ребенка средний показатель напряженности в группе матерей подростков с ожирением также был достоверно выше ($-3,52 \pm 0,78$ баллов против $-6,67 \pm 0,69$; $P < 0,01$).

Таблица 1.

Особенности личности матерей и их отношения к болезни своих детей

Показатели	Матери подростков с ожирением, n= 32	Матери здоровых подростков, имеющих нормальную массу тела, n= 30
Депрессивность	5,66±0,58*	3,60±0,45
Тревожность	7,25±0,67	5,83±0,51
Уровень стресса	2,33±0,34*	1,47±0,25
Работоспособность	9,52±0,52	8,37±0,42
Интернальность	-0,07±0,81	-2,37±1,24
Тревога в отн. болезни	1,43±1,59	-1,73±1,54
Нозогнозия	-4,67±1,32*	-10,43±0,89
Контроль активности	-10,83±1,36	-12,17±1,04
Общая напряженность	-3,52±0,78*	-6,67±0,69
Примечание: P _t - критерий Стьюдента *) – P<0,01		

Проведен анализ особенностей эмоционального состояния матерей и их отношения к здоровью подростков с ожирением в зависимости от пола ребенка.

В группе матерей мальчиков с ожирением (табл. 2) показатели депрессивности и тревожности были несколько повышены – различия с матерями мальчиков группы сравнения на уровне тенденции (P_t<0,1).

Проведен сравнительный анализ частоты пограничных и клинически выраженных показателей тревоги и депрессии в исследуемых группах матерей мальчиков. По шкале депрессии частотные характеристики в сравниваемых группах достоверно не различались (6,25% - среди матерей мальчиков с ожирением, 12,5% - среди матерей мальчиков с нормальным весом). По шкале тревожности в группе матерей мальчиков с ожирением пограничные и клинически выраженные показатели регистрировались в три раза чаще, чем в группе сравнения (56,3% против 18,8%, P_φ<0,02).

Таблица 2.

Особенности личности матерей мальчиков и их отношение к болезни своих детей

Показатели	Матери мальчиков с ожирением, n= 15	Матери мальчиков, имеющих нормальную массу тела, n= 16
Депрессивность	5,33±0,89	3,56±0,65
Тревожность	7,93±1,19	5,81±0,63
Уровень стресса	2,12±0,50	1,19±0,39
Работоспособность	8,38±0,68	8,25±0,53
Интернальность	0,57±1,01*	-4,94±1,96
Тревога в отн. болезни	1,93±2,60*	-4,94±1,40
Нозогнозия	-4,36±2,39*	-11,19±0,12
Контроль активности	-12,50±1,78	-11,31±1,47
Общая напряженность	-3,57±1,32**	-8,09±,82
Примечание: P _t - критерий Стьюдента *) – P<0,05 **) – P<0,01		

Матери мальчиков с ожирением – в сопоставлении с матерями мальчиков с нормальным весом обнаруживали достоверно более высокий уровень тревоги в отношении болезни ребенка, более выраженный уровень экстернальности и нозогнозии, что находило отражение в достоверно более высоких значениях интегрального показателя общей напряженности. Интересно отметить, что показатель контроля активности в контексте болезни в группе матерей подростков с ожирением, в отличие от других шкал, был несколько ниже соответствующего показателя в группе матерей мальчиков с нормальным весом. Таким образом, матери подростков-мальчиков с ожирением были не склонны ограничивать активность своих сыновей, однако могли переживать тревогу и бессилие в отношении их болезни.

Матери девочек с ожирением – в сопоставлении с матерями девочек с нормальным весом обнаруживали достоверно более высокий уровень депрессии (табл. 3).

Проведен сравнительный анализ частоты пограничных и клинически выраженных показателей тревоги и депрессии в исследуемых группах матерей девочек. По шкале депрессии в группе матерей девочек с ожирением пограничные и клинически выраженные показатели регистрировались в четыре раза чаще, чем в среди матерей девочек с нормальным весом (29,4% против 7,1%, P_φ<0,05). По шкале тревожности пограничные и клинически выраженные показатели диагностировались у трети матерей-респонденток, частотные характеристики в сравниваемых группах не различались (35,3% - среди матерей девочек с ожирением, 35,7% - среди матерей девочек с нормальным весом).

У матерей девочек с ожирением отмечалось также достоверно выраженное снижение работоспособности, оцениваемое по данным цветовых предпочтений (табл. 3). По шкалам отношения

к болезни ребенка существенные различия регистрировались только по шкале нозогнозии. Таким образом, матери девочек-подростков, страдающих ожирением, отличались проявлениями депрессивности и пониженной работоспособности. Их склонность признавать тяжесть заболевания ребенка, (как и у матерей мальчиков с ожирением) была выражена достоверно больше, чем у матерей девочек с нормальным весом.

Таблица 3.

Особенности личности матерей девочек и их отношение к болезни своих детей

Показатели	Матери девочек с ожирением, n= 17	Матери девочек, имеющих нормальную массу тела, n= 14
Депрессивность	5,94±0,79*	3,64±0,63
Тревожность	6,65±0,70	5,86±0,84
Уровень стресса	2,53±0,46	1,79±0,30
Работоспособность	10,59±0,69*	8,50±0,70
Интернальность	-0,63±1,25	0,57±1,01
Тревога в отн. болезни	1,00±2,01	1,93±2,60
Нозогнозия	-4,94±1,39*	-9,57±1,44
Контроль активности	-9,38±2,00	-13,14±1,49
Общая напряженность	-3,48±0,95	-5,05±1,00

Примечание: P_t - критерий Стьюдента *) – P_t ≤ 0,05

Таким образом, исследование эмоционального состояния матерей подростков, страдающих ожирением, позволило выявить особенности, связанные с полом больного ребенка. Матери мальчиков с ожирением чаще обнаруживали пограничные или клинически выраженные тревожные состояния. Матерям девочек с ожирением чаще были свойственны пограничные или клинически выраженные проявления депрессивности и снижение работоспособности.

При исследовании отношения матерей к болезни ребенка выявлены достоверные различия в уровне нозогнозии (относительно группы матерей подростков с нормальным весом), что отражает признание матерями факта болезни без склонности преувеличивать ее тяжесть. Наибольший вклад в общую напряженность матери в отношении болезни ребенка вносит тревога в отношении болезни и экстернальность родительской позиции – переживание бессилия перед лицом сложившихся обстоятельств. Выявленные особенности очерчивают задачи психокоррекционного воздействия, направленные на преодоление депрессивных тенденций, трансформацию тревоги и укрепление уверенности матерей действенности их собственных усилий для восстановления здоровья ребенка.

Literatura

1. Obesity in children and adolescents, mental disorders and familial psychopathology / E. Zipper, G. Vila, M. Dabbas [et al.] // Presse Med. – 2001. – Vol.30(30). – 1489-1495.
2. The association between mothers' psychopathology, childrens' competences and psychological well-being in obese children /B.Roth, S.Munsch, A.Meyer [et al.] // Eat Weight Disord. – 2008. – Vol.13(3) P. 129-136.
3. Goldschmidt A.B. Psychosocial and familial impairment among overweight youth with social problems / A.B. Goldschmidt [et al.] // Int J Pediatr Obes. – 2010. – Vol.5(5). – 428-435.
4. Family weight talk and dieting: how much do they matter for body dissatisfaction and disordered eating behaviors in adolescent girls? / D.Neumark-Sztainer, K.W.Bauer, S.Friend [et al.] // J Adolesc Health. – 2010. – Vol.47(3). – P. 270-276.
5. Golan M. Parents as agents of change in childhood obesity – from research to practice / M. Golan //Int J Pediatr Obes. – 2006. – Vol. 1(2). – P. 66-76.
6. The role of parents in preventing childhood obesity / A.C.Lindsay, K.M. Sussner, J.Kim, S.Gortmaker // Future Child. – 2006. – Vol. 16(1). – P.169-186.
7. Mental disorders in obese children and adolescents / G. Vila, E. Zipper, M.Dabbas et al.// Psychosom Med. – 2004. – Vol.66(3). – P. 387-94.
8. Comparison of parent-only vs family-based interventions for overweight children in underserved rural settings: outcomes from project STORY / D.M.Janicke, B.J.Sallinen, M.G.Perri [et al.] // Arch Pediatr Adolesc Med. – 2008. – Vol. 162(12). – P. 1119-1125.

УДК 159.923:551.6

Особливості психічних станів постраждалих від надзвичайних ситуацій техногенного походження

Онiщенко Н.В.

У статті розглядаються результати вивчення особливостей психічного стану людей, що опинилися в осередку надзвичайної ситуації. Вивчаються особливості зміни станів постраждалих, пропонується авторське бачення поділу надзвичайної ситуації на стадії або етапи. В залежності від особливостей протікання подій в осередку надзвичайної ситуації, автором виділяються п'ять стадій в динаміці психічних станів постраждалих: стадія реагування, стадія осмислення, стадія вирішення ситуації, стадія переоцінки та стадія усвідомлення та прийняття.

Ключові слова: надзвичайна ситуація, постраждалий, психічний стан.

В статье рассматриваются результаты изучения особенностей психического состояния людей, оказавшихся в очаге чрезвычайной ситуации. Изучаются особенности изменения состояния пострадавших, предлагается авторское видение разделения чрезвычайной ситуации на стадии или этапы. В зависимости от особенностей протекания событий в очаге чрезвычайной ситуации, автором выделяются пять стадий в динамике психических состояний пострадавших: стадия реагирования; стадия осмысления; стадии разрешения ситуации, стадия переоценки и стадия осознания и принятия.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, пострадавший, психическое состояние.

The article discusses the results of studying the characteristics of mental state of people caught in the outbreak of an emergency. We study the features of changes in the state affected, the proposed division of the author's vision of an emergency at the stage or stages. Depending on the characteristics of the flow of events in the focus of an emergency, the author identifies five stages in the dynamics of mental states affected: a step response, stage comprehension; stage to resolve the situation, the stage of re-evaluation and the stage of awareness and acceptance.

Keywords: emergency, the victim, the mental state.

Постановка проблеми. Сучасні підходи до розгляду особливостей реагування людей на екстремальні умови надзвичайної ситуації можна умовно поділити на два напрями. У рамках першого вивчаються особливості поведінки фахівця-професіонала екстремального профілю, що виконує свої професійні обов'язки в ускладнених умовах [2; 4; 5; 10; 11]. Представники іншого напрямку наводять дані щодо особливостей реагування людей, які волею долі стикаються з ситуацією, що виходить за рамки звичайного людського досвіду [1; 6; 8; 9; 12]. При цьому в обох випадках можна побачити спроби розділити екстремальну ситуацію на етапи або стадії для більш повного вивчення реакцій людини, що опинилася в таких умовах.

Аналіз проблеми. Аналіз робіт, присвячених розгляду особливостей реагування потерпілих на екстремальну подію, в нашому випадку – надзвичайну ситуацію, показав, що вчені в основному виділяють три основні періоди або етапи надзвичайної ситуації.

Перший період надзвичайної ситуації дуже часто називають «гострим» періодом або періодом вітальних реакцій [1]. Цей етап в часовому проміжку триває від моменту виникнення надзвичайної ситуації до початку аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт на місці трагедії. Залежно від типу надзвичайної ситуації, особливостей її протікання і складності, ця стадія може зайняти від декількох хвилин до декількох годин. На даному етапі домінуючою емоцією є страх, як основна реакція на подію. Людина в перші секунди надзвичайної події відчуває гострий шок, вона на деякий час стає повністю дезорганізованою. Вся її поведінка на даному етапі підпорядковується задоволенню потреби в безпеці. Як відомо, страх смерті є дуже сильним, тому все, що буде робити людина в ситуації небезпеки, буде спрямована на порятунок свого життя. Багато авторів відзначають, що на першому етапі надзвичайної ситуації у постраждалих в поведінці домінуючим є емоційний компонент, який тимчасово пригнічує раціональну складову [1; 12]. Подібні імпульсивні дії постраждалих в осередку надзвичайної ситуації дуже часто можуть приводити до додаткової травматизації людей, які не змогли вчасно оцінити обстановку та обрати адекватну ситуації тактику поведінки.

Другий період надзвичайної ситуації починається з моменту розгортання рятувальних операцій та основних заходів, спрямованих на ліквідацію надзвичайної ситуації. Цей період, залежно від складності ситуації, може тривати до 3-х діб. На цьому етапі, як вважають дослідники, починається нормальне життя в ненормальних умовах надзвичайної ситуації [1; 6]. Відзначається, що головною особливістю даного періоду є факт усвідомлення постраждалими всього, що сталося [12]. Коли перші емоції трохи вщухають, коли проводиться оцінка ситуації, і люди починають отримувати першу інформацію про те, що трапилося, починає відбуватися повне розуміння і усвідомлення факту трагедії. Людині доводиться стикатися з новою дійсністю, тому саме в цей момент можливий новий сплеск негативних станів у постраждалих [7]. Серед них, основну частку становлять гострі стресові реакції, що можуть супроводжуватись плачем, агресією, відчаєм, істерикою, руховим збудженням чи апатією [7; 12].

Третій період надзвичайної ситуації, як правило, збігається з евакуацією постраждалих у спеціально відведені місця і триває в середньому до 12 діб. Вважається, що саме на цьому етапі у більшості постраждалих відбувається переробка і аналіз трагічної ситуації [1; 12]. Найбільш частими станами, які фіксуються у людей, можна назвати відчай, розгубленість і зневіру. Найбільшою складністю даного періоду деякі автори називають необхідність виходу з травмуючої ситуації і реадaptaцію до нормальних умов життєдіяльності.

Деякими авторами окремо виділяється ще один – четвертий період надзвичайної ситуації, який пов'язують з відновлювальним періодом [12].

Мета. Незважаючи на достатню кількість досліджень з даної проблематики, в нашій статті ми б хотіли провести більш детальне вивчення станів постраждалих на кожному етапі надзвичайної ситуації та виділити їх специфічні особливості.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в Україні, за статистикою останнього десятиліття, щорічно виникає від 110 до 140 надзвичайних ситуацій. Протягом 2007 - 2011 рр. нами проводилося комплексне дослідження, одним з аспектів якого стало вивчення психічних станів людей, постраждалих від різних надзвичайних ситуацій. У нашому дослідженні взяли участь 647 осіб, які постраждали в наслідок наступних великомасштабних надзвичайних ситуацій:

- 1) вибух побутового газу в багатоповерховому житловому будинку (м. Дніпропетровськ, 2007 р.);
- 2) аварія на шахті ім. А.Ф. Засядька (м. Донецьк, 2007 р.);
- 3) вибух побутового газу в багатоповерховому житловому будинку (м. Євпаторія, 2008 р.);
- 4) вибух снарядів на артилерійських складах (м. Лозова, Харківська обл., 2008 р.);
- 5) вибух у лікарні (м. Луганськ, 2009 р.);
- 6) великомасштабна дорожньо-транспортна пригода (ДТП) при зіткненні пасажирського автобуса з локомотивом (м. Марганець, Дніпропетровська обл., 2010 р.);
- 7) аварія на шахті «Суходольська-Східна» (м. Краснодон, Луганська обл., 2011 р.).

Всі зазначені надзвичайні ситуації, згідно з класифікатором, вважаються техногенними. Цей факт підвищує достовірність отриманих при дослідженні результатів і дає можливість робити узагальнюючі висновки.

Групу досліджуваних склали безпосередні жертви катастроф, їх родичі та родичі загиблих внаслідок зазначених надзвичайних ситуацій. Зазначимо, що результати дослідження були отримані за допомогою включеного спостереження, методу вільної розповіді про трагічну подію і ретроспективного інтерв'ю з постраждалими внаслідок кожної з вищевказаних надзвичайних ситуацій.

Результати дослідження дозволили зафіксувати певну динаміку станів постраждалих, які змінювалися в залежності від зовнішніх умов середовища, а саме, від протікання подій в осередку надзвичайної ситуації.

1-а стадія – стадія реагування. Аналізуючи розповіді постраждалих, які стосувалися їх поведінки в перші хвилини виникнення небезпеки, нами були виділені наступні особливості: 97,25 % опитаних одразу після отримання сигналу про небезпеку відзначили у себе реакцію, яку ми можемо охарактеризувати як захисну. Іншими словами, в перші секунди виникнення небезпеки, практично у всіх, хто опинився в її епіцентрі, спрацьовував інстинкт самозбереження. Решта, 2,75% відзначали, що не зрозуміли, що з ними сталося. Олена О. (постраждала від вибуху житлового будинку в м. Євпаторія): «Коли я почула гуркіт, мені здалося, що на мене падає стеля, і все навколо валиться. Я машинально присіла і закрила голову руками. Потім я зрозуміла, що посиная тільки штукатурка, і що вибухнуло десь поруч. Мене охопив жах. У наступні секунди я металася по квартирі і намагалася гарячково змиркувати, що треба робити. Потім я навіть і не зрозуміла, як опинилася на вулиці. Мені просто треба було врятуватися, і я вибігла з квартири...». З наведеного прикладу можна чітко побачити процес формування та прояву реакції на раптово виниклу небезпеку. У першу чергу спрацьовує інстинкт самозбереження, виникає страх (різної інтенсивності), далі йде реакція на травмуючий чинник. У даному випадку такою реакцією стала втеча від ситуації або її уникання.

Ольга А. (постраждала від вибуху в лікарні м. Луганська): «Мій страх не передати словами. Перші хвилини після того, що сталося я точно й не пам'ятаю. Пам'ятаю багато криків, стогонів і відчайдушних прохань про допомогу. Рухатися, думати, а тим більше, щось робити не виходило взагалі. Я нібито застигла, просто стояла, а мені здавалося, що це все сон».

З даного ретроспективного інтерв'ю стає зрозуміла ще одна реакція на травмуючу подію – завмирання або ступор. Подібних прикладів багато. Природно, що всі відповіді на поставлені при проведенні інтерв'ю питання були різні. При цьому спільним було те, що реакції на стрес у перші секунди після виникнення стрес-фактору були приблизно однаковими.

Так, з усіх опитаних, більше третини респондентів в ситуації небезпеки демонстрували умовну реакцію на стрес по типу «завмирання або ступору», 10% з усіх опитаних намагалися зрозуміти, де знаходиться джерело загрози та негайно направлялися до нього. При цьому, з якою метою ними були здійснені подібні дії, практично ніхто однозначно відповісти не зміг. В подібних випадках фіксувалася така срес-реакція, яку можна умовно назвати «напад».

З вищевказаного відзначимо, що найбільш поширеною реакцією людини на раптово виниклу небезпеку, можна назвати реакцію за типом втечі або відходу від ситуації загрози.

28,95% опитаних, які вижили, але отримали травми внаслідок надзвичайної ситуації, відзначали, що в перші хвилини абсолютно не відчували ніякого болю – спрацьовувала так звана психогенна анестезія.

Ще однією особливістю даної стадії реагування стало те, що саме в перші моменти після трагедії у постраждалих спостерігалась гіпермобілізація внутрішніх психофізіологічних резервів. Відомо, що багато постраждалих від ДТП в Дніпропетровській області відзначали, що тільки через деякий час після трагедії, зрозуміли, що, перебуваючи в стані шоку, самостійно розгинали металеві деталі пошкодженого автобусу. Паралельно з цим фіксувались і ознаки порушення свідомості (34,10%). Йдеться, насамперед, про порушення сприйняття у вигляді так званого «тунельного бачення». Основними маркерами, за допомогою яких визначалися порушення свідомості, стали спрощені висловлювання постраждалих, дезорієнтація, неадекватність їхньої поведінки і т.д. При проведенні ретроспективного інтерв'ю такі порушення можна було встановити за допомогою свідчень постраждалих про відсутність у них спогадів щодо конкретного періоду трагічної події. Узагальнюючи відмітимо, що основним стрес-фактором 1-ї стадії можна назвати раптово виниклу загрозу життю людини.

Подальший аналіз результатів показав, що момент, коли постраждала людина починає більш повністю розуміти все, що сталося, можна вважати початком 2-ї стадії – стадії осмислення. Результати дослідження показують, що на даному етапі у постраждалих повністю або частково проходить гостра шокова реакція. За нею йде первинна оцінка ситуації, починається процес адаптації до екстремальних умов надзвичайної ситуації. У ретроспективному інтерв'ю даний процес визначався тоді, коли постраждалий починав звертатися до своїх перцептивних дій, тобто до того, як він сприймав те, що відбувалося навколо. На цьому етапі у людини відбувалась формування більш-менш цілісної картини трагедії, що сталася з ним. При цьому постраждала людина з різних джерел отримує інформацію, актуальну для неї на той момент, мимоволі зіставляє всі дані, аналізує і намагається прогнозувати подальший перебіг подій.

Віктор Б. (вибух снарядів на артилерійській складах Харківська обл.) «... Коли я вже опинився на вулиці і побачив той вогонь, який був над містом, то зрозумів масштаб катастрофи. Поруч було багато людей, які щось говорили, метушилися, кудись бігли. У той момент від усіх було чути тільки одне: «вибух», «евакуація», «треба встигнути...». Напевно, саме в той момент я задумався про те, що може трапитися, якщо хоч один снаряд долетить до нашого будинку ...».

Наведений приклад є підтвердженням того, що у 100% опитаних постраждалих було зафіксовано вчинення так званого акту «пошуку себе в ситуації». Іншими словами, ті, хто опинився в осередку трагедії, як би знайомилися зі своєю новою роллю в надзвичайній ситуації, в тому числі і за допомогою ідентифікації з певною категорією постраждалих.

Як показує наше дослідження, далі ситуація може розвиватися, в основному, за двома сценаріями: 1) за допомогою оцінки ситуації та оцінки себе в ситуації, відбувається пошук шляхів виходу з кризи, початком якого можна вважати такі думки, як: «Що ж тепер буде?», «Що робити?», тобто свою «роботу» починає копінг-поведінка; 2) у постраждалого спостерігається вторинна шокова реакція, наслідком якої може стати широкий спектр негативних психічних станів (плач, агресія, істерика, паніка, гнів і т.д.). Основними стрес-факторами для людини на даній стадії можуть стати: власні фізичні травми; важкі травми або смерть близької людини; суттєва втрата матеріальних цінностей.

На наступній, 3-й стадії, основу якої становить вирішення ситуації, людина немов отримує «результат» події. Відбувається умовний фінал трагічної події – загроза і небезпека даної ситуації істотно знижується. Тобто можна сказати, що у постраждалих певною мірою настає задоволення потреби в безпеці. При цьому, ситуація, в якій знаходиться людина, продовжує сприйматися нею як об'єктивно складна і важка. Це і є пусковим механізмом вибору постраждалими певних копінг-стратегій. Людина починає пошук умов, обставин, шляхів, які б допомогли їй подолати екстремальну ситуацію.

Аналіз результатів інтерв'ю дозволив виділити основні п'ять копінг-стратегій, які найбільш часто використовували постраждалі від надзвичайних ситуацій техногенного походження:

- 1) спрямованість на вирішення проблеми (29,25%);
- 2) пошук соціальної підтримки (30,10%);
- 3) смирення, покірність долі і обставинам (12,38%);
- 4) уникнення, відхід від проблемної ситуації (18,12%);
- 5) закритість, самозвинувачення (10,15%).

При цьому слід зазначити, що для постраждалих чоловіків найбільш характерним став вибір таких копінг-стратегій як спрямованість на вирішення проблеми (65,10 %), а для жінок-потерпілих – пошук соціальної підтримки (70,28%). Зазначимо, що представлені види копінг-поведінки потерпілих могли бути реалізовані в трьох сферах: емоційно-чуттєвої (уникнення, закритість), когнітивно-діяльнісної (спрямованість на вирішення проблеми, смирення) і поведінкової (пошук соціальної підтримки).

Основними стрес-факторами 3-ї стадії, за словами постраждалих, є очікування повтору трагедії, відсутність впевненості, що все позаду. Для родичів загиблих головною причиною психічної травматизації тут стали моменти виявлення тіл, процедура впізнання загиблих родичів, а також відомості про те, що тіла загиблих близьких знайти не вдалося (трагедія на шахті ім. О.Ф.Засядька).

Далі настає 4-а стадія – стадія переоцінки, на якій відбувається звернення людини до ціннісних і смислотворчих орієнтацій. Саме в цей період постраждалі вперше проводять поділ свого життя на «до» і «після» трагедії; вперше виникають питання за типом: «Навіщо мені жити далі?»; «Який сенс тепер боротися?»; «Заради кого мені жити?». Особливо важко цю фазу проходили ті постраждалі, які: а) втратили своїх близьких, б) зазнали суттєвих матеріальних втрат. Також на цій стадії знову-таки

фіксувались прояви нової хвилі негативних психічних станів. У 48,45 % постраждалих у цей період фіксувались прояви зневіри і розпачу. 76,35 % з усіх опитаних або взагалі не хотіли зачіпати тему свого майбутнього, або бачили його тільки з песимістичної сторони. Дуже часто звучали такі фрази, як: «Краще вже не буде...»; «А що мені тепер чекати від життя? Нічого. Буду просто проживати...».

Також додамо, що у 35,25% родичів загиблих відзначалася актуалізація потреби в пошуку справедливості, яка, на їх думку, полягала в покаранні винних за те, що трапилося. Часто також фіксувались висловлювання, які дозволяли говорити про появу глибокого почуття провини особливо у тих, хто вижив в трагедії, але втратив своїх рідних і близьких. Основними травмуючими факторами на цій стадії є спогади про минуле, які виникають мимоволі, та на тлі яких надзвичайна ситуація сприймається постраждалими ще більш гостро.

Наступну 5-у стадію, спираючись на результати дослідження, можна назвати стадією усвідомлення і прийняття того, що сталося. Вона є початком процесу реадaptaції до нормальних умов життєдіяльності. На цьому етапі відбувається відновлення психічних функцій, які були порушені дією негативного травмуючого фактора. У цей період починається вихід з надзвичайної ситуації. Завершуються всі аварійно-рятувальні роботи, наслідки надзвичайної ситуації ліквідуються, настає необхідність повертатися до звичних умов життя.

З результатів інтерв'ю та вільних оповідань про трагічну ситуацію, стає зрозумілим, що практично кожен другий з тих, хто втратив своїх близьких у трагедії (48,45%), боїться «зустрічі» з життям, в якому не буде значущого близького. У такій ситуації у постраждалих дуже часто фіксуються астеничні стани (75,12 %).

Проведений аналіз результатів дозволяє однозначно стверджувати, що стан постраждалого визначається особливостями надзвичайної ситуації (детермінантами, раптовістю виникнення, інтенсивністю, масштабом і тривалістю), а його поведінка і особливості реагування на трагедію залежать і від індивідуально-психологічних характеристик особистості.

Спираючись на досвід роботи при ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, додамо, що найбільш істотним фактором, що визначає стан людини в екстремальних умовах, є ступінь і характер перенесеної втрати. Встановлено, що людиною в умовах надзвичайної ситуації найменш болісно переносяться матеріальні втрати і власні травми. Далі, по наростаючій, можна відзначити травми родичів і близьких, а також смерть близьких.

Висновок. Можна узагальнити, що залежно від умов зовнішньої детермінації, психічний стан постраждалої людини, яка знаходиться в осередку надзвичайної ситуації, має властивість змінюватися. Дані, отримані нами в результаті дослідження, можуть стати основою для удосконалення існуючого алгоритму роботи екстремального психолога з постраждалими з надання їм екстреної психологічної допомоги [7].

Literatura

1. Aleksandrovskij Ju.A. Pogranichnye psihicheskie rasstrojstva./ Ju.A. Aleksandrovskij // (Rukovodstvo dlja vrachej). M.: Medicina, 1993. - 400 s.
2. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti : uchebnoe posobie dlja vuzov / V. A. Bodrov – M. : PER SJe, 2006. – 511 s.
3. Gurevich P. S. Psihologija chrezvychajnyh situacij: uchebnoe posobie dlja studentov Vuzov / P.S. Gurevich – M.: JuNITI, 2007. – 495 s.
4. Derkach A. A. Professionalizm dejatel'nosti v osobyh i jekstremal'nyh uslovijah / A. A. Derkach – M. : Izd-vo RAGS, 1998. – 223 s.
5. Djachenko M. I. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh uslovijah : psihologicheskij aspekt / M. I. Djachenko , L. A. Kandybovich , V. A. Ponomarenko – Minsk : Izd-vo BGU, 1976. – 204 s.
6. Kohanov, V. P. Psihiatrija katastrof i chrezvychajnyh situacij / V.P. Kohanov, V.N. Krasnov – M.: Prakticheskaja medicina, 2008. – 448 s.
7. Kryzova psihologija.: Navchal'nyj posibnyk / Za zag. red. prof. O.V. Timchenka. – H.: NUCZU, KP «Mis'ka drukarnja», 2010. – 383 s.
8. Lebedev, V. I. Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah / V.I. Lebedev. – M.: Politizdat, 1989. – 304 s.
9. Malkina-Pyh I. G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / I.G. Malkina-Pyh– M.: Izd-vo Jeksmo, 2005. – 960 s.
10. Nebylicin, V. D. Psihofiziologicheskie issledovanija individual'nyh razlichij / V. D. Nebylicin – M.: Nauka, 1976. – 336 s.
11. Plisko V. I. Formirovanie gotovnosti professionala k dejatel'nosti v uslovijah, opasnyh dlja zhizni : Na materialah sub#ekt-sub#ektnoj dejatel'nosti : [monografija] / V. I. Plisko – K. : Nauk. svit, 2002. – 304 s.
12. Reshetnikov M.M. Psihicheskaja travma. / M.M. ReshetnikovSPb: Vostochno-Evropejskij Institut psihoanaliza, 2006.- 311s.

УДК 159.98:616.01:616.24-007.63

Эффективность психологической коррекции лиц с хроническим обструктивным заболеванием легких

Храмцова В. В.

Разработана комплексная система для больных ХОЗЛ с учетом выявленных факторов риска и включает лечение основного заболевания и психологическую коррекцию. Изучены краткосрочная и долгосрочная эффективность психологической коррекции, выделены основные мишени психотерапевтического влияния. Краткосрочная эффективность психотерапии выразилась в улучшении функции внешнего дыхания и психологического статуса больных. В долгосрочной эффективности у лиц после психотерапии субъективная оценка степени одышки была достоверно ниже на 25,0%, чем у лиц контрольной группы на фоне снижения психологического и физического статуса.

Ключевые слова: психологическая коррекция, хроническое обструктивное заболевание легких, психологические особенности.

Розроблена комплексна система для хворих на ХОЗЛ згідно виявлених факторів ризику, що базується на лікуванні основного захворювання та психологічної корекції. Вивчена короткострокова і довгострокова ефективність психологічної корекції, виділені основні мішені психотерапевтичного впливу. Короткострокова ефективність психотерапії у поліпшенні функції зовнішнього дихання та психологічного статусу хворих. У довгостроковій ефективності у осіб після психотерапії суб'єктивна оцінка ступеня задихки була достовірно нижче на 25,0%, ніж в осіб контрольної групи на тлі зниження психологічного та фізичного статусу.

Ключові слова: психологічна корекція, хронічне обструктивне захворювання легень, психологічні особливості.

We developed a comprehensive system for COPD patients that is based on identified risk factors and includes treatment of the underlying disease and psychological adjustment. We studied the short-term and long-term effectiveness of psychological treatment and identified primary targets of psychotherapeutic influence. Short-term effectiveness of psychotherapy showed up in improvement of respiratory function and psychological status of patients. Long-term effectiveness of psychotherapy was confirmed by significant decrease of their subjective degree of dyspnoea by 25% in comparison with control group against background of deterioration of health and mental status.

Keywords: psychological correction, chronic obstructive pulmonary disease, psychological characteristics.

Хроническое обструктивное заболевание легких (ХОЗЛ) (J44), согласно Глобальной стратегии диагностики, лечения и профилактики, остается одной из важнейших проблем здравоохранения [1, 2]. ХОЗЛ часто сочетается с другими заболеваниями, которые могут ухудшить течение основного заболевания [1, 3]. При этом многими авторами отмечается, что тревожное расстройство и депрессия являются одними из основных сопутствующих заболеваний при ХОЗЛ [4, 5] и существенно ухудшают прогноз [6]. О значимости проблемы тревоги и депрессии при ХОЗЛ свидетельствуют более 80 исследований, проведенных за период с 1968 по 2004 год, найденных Kia Minna J. Hynninc в поисковых системах Medline, PsycINFO и the Cochrane Library [7]. В своих исследованиях С. Rose с соавторами показали, что наряду с физическими проблемами, больным ХОЗЛ присущи панические атаки, диспноэ, как общий симптом ХОЗЛ и панических расстройств; а респираторная симптоматика пациентов вносила вклад в усиление симптомов тревоги и депрессии [8]. Поэтому в лечение больных ХОЗЛ целесообразно включение методов психотерапевтического влияния направленных на коррекцию психоэмоциональных нарушений, снижения выраженности внутриличностного конфликта и улучшения взаимоотношений с другими людьми.

Целью исследования явилось изучение эффективности психологической коррекции у лиц с хроническим обструктивным заболеванием легких.

В исследовании, проведенном на базе Государственного учреждения «Украинский государственный научно-исследовательский институт медико-социальных проблем инвалидности МЗО Украины», после подписания информированного согласия, было обследовано 119 больных ХОЗЛ. Из них психологическую коррекцию прошли 24 пациента (11 инвалидов, 8 лиц с частичной утратой трудоспособности, 5 больных) – группа I, и 26 больных составили контрольную группу (группа II). Краткосрочная эффективность терапии изучалась с помощью методик: опросника Спилбергера-Ханина [9], теста нервно-психической адаптации [10], методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества [11], пятифакторного опросника личности [12]; субъективной оценки одышки – по шкале Борга; клиничко-функционального исследования – спирографии. Оценка отдаленного эффекта психотерапии исследовался с помощью методик: многостороннего исследования личности [11, 13], психологической диагностики типов отношения к болезни [10], краткого общего опросника оценки статуса здоровья (SF-36) [14], субъективной оценки одышки – по шкале Борга. Для обработки результатов использовался первичный статистический, корреляционный, регрессивный анализ и метод

отбора информативных признаков [15]. Курс психологической коррекции состоял из 8–10 занятий, в условиях стационара. Занятия проводились как в групповой, так и в индивидуальной форме. Структура занятия состояла из трех этапов: опосредованной психотерапии, релаксации и обсуждения. Последние 3 занятия были направлены на формирование нового эмоционально-двигательного паттерна. Всем больным проводилась потенцирующая психотерапия и аутотренинг. Вне психотерапевтического пространства пациентами выполнялись релаксационные и дыхательные упражнения.

Психологическая коррекция базировалась на принятых в современной психологии и психотерапии принципах дифференцированности, индивидуальности, комплексности, этапности, последовательности и основывалась на трех компонентах (информационном, эмоциональном и поведенческом) [16].

Все больные ХОЗЛ после проведения психологической коррекции отмечали статистически значимое уменьшение одышки, в то время как в контрольной группе она даже несколько усилилась. У пациентов I группы наблюдалось достоверное увеличение форсированной жизненной емкости легких на 19,6%; статистически не значимое возрастание жизненной емкости легких на вдохе на 16,0% и пиковой объемной скорости на 17,3%. Одновременно происходило у них достоверное уменьшение мгновенной объемной скорости 75% ЖЕЛ на 32,2%; и незначительное снижение средних объемных скоростей выдоха на уровне 75% ФЖЕЛ на 41,5%, на уровне 25% ФЖЕЛ – на 16,3%, мгновенной объемной скорости 25% ФЖЕЛ – на 12,4%.

У больных II группы (контрольная), наблюдались изменения показателей функции внешнего дыхания, однако эти изменения не были статистически значимыми. У этих лиц увеличилось мгновенная объемная скорость 25% ФЖЕЛ на 18,8%, объем форсированного выдоха за 1 сек. – на 7,9%, пиковая объемная скорость – на 7,0%; и снизились средняя объемная скорость выдоха 75% ФЖЕЛ на 31,9%, пиковая объемная скорость – на 7,0%, жизненная емкость легких на вдохе – на 6,2%. У лиц I группы наблюдались выраженные положительные изменения психологического статуса. Достоверно улучшилась нервно-психическая адаптация на 20,5%, уменьшились субъективное ощущение одиночества – на 34,7%, реактивная – на 21,8% и личностная тревожности – на 16,8%, снизились показатели депрессии – на 50,0%. Оценка пациентами уровня социальной фрустрированности снизилась на 50,0%, эмоциональной неустойчивости – на 8,5%, однако эти изменения были недостоверными. Возросли показатели, характеризующие экстраверсию-интроверсию на 7,3% в сторону экстраверсии, привязанность-обособленность – на 7,8% в сторону большего самоуважения и притяжения окружающих, и экспрессивность-практичность – на 6,8%. У лиц II группы, статистически значимо ухудшилась нервно-психическая адаптация на 11,6%, усилилось субъективное ощущение одиночества – на 46,6%, возросли реактивная – на 21,2% и личностная тревожность – на 7,6%, а также экстраверсия-интроверсия – на 13,3% и эмоциональная неустойчивость – на 12,7%. Уровень депрессии повысился на 50,0%, однако это изменение не было достоверным.

Таким образом, оценка краткосрочной эффективности лечения показала, что в группе, где вместе со стандартной медикаментозной терапией проводилась разработанная нами программа психологической коррекции, достоверно улучшились показатели функции внешнего дыхания (увеличилась форсированная жизненная емкость легких на 19,6%; и уменьшилась мгновенная объемная скорость 75% ЖЕЛ на 32,2%); и психологического статуса (возросла нервно-психическая адаптация на 20,5%, уменьшились субъективное ощущение одиночества – на 34,7%, реактивная – на 21,8% и личностная тревожности – на 16,8%, депрессия – на 50,0%). У лиц контрольной группы изменения показателей функции внешнего дыхания были статистически незначимыми; но достоверно ухудшились показатели психологического статуса больных. Статистически значимо уменьшилась нервно-психическая адаптация на 11,6%, усилилось субъективное ощущение одиночества – на 46,6%, возросли реактивная – на 21,2% и личностная тревожность – на 7,6%, а также экстраверсия-интроверсия – на 13,3% и эмоциональная неустойчивость – на 12,7%.

Анализ проведенной оценки самочувствия и психологических особенностей в отдаленном периоде лечения и психологической коррекции показал следующие изменения в группах. У больных I группы в отдаленном периоде субъективная оценка степени одышки была достоверно ниже на 25,0%, чем у лиц контрольной группы. В I и II группах достоверно повысились уровни D-депрессии (на 11,5 и 11,1%), Ну-истерии (на 17,1 и 4,4%), что может быть связано как с болезнью, так и нынешней социально-экономической ситуацией. У лиц II группы, наблюдались статистически незначимые повышения по шкалам Pd-психопатии и Pt-психастении на 8,7 и 4,2%, что свидетельствовало о возрастании социальной изоляции этих больных. В отдаленном периоде наблюдения у пациентов двух групп выявлялись особенности реагирования на заболевание: возрастала выраженность неврастенического, уменьшалась – обсессивно-фобического и анозогнозического видов (по 50,0%), однако эти изменения были не существенными. У больных I группы достоверно повысился апатический (на 50,0%) и снизился – сенситивный (на 33,3%) типы отношения к болезни. У пациентов II группы возрос еще уровень паранойяльного вида реагирования на заболевание (на 50,0%), однако это не было статистически значимым. Общими закономерностями для обеих групп наблюдения было ухудшение качества жизни: достоверно снизились физическая активность (на 45,6 и 37,5%), роль физических проблем в ограничении жизнедеятельности (на 53,5 и 60,8%); у лиц II группы, еще и социальная активность – на 22,2%. Значительно уменьшились у всех обследованных роль эмоций в ограничении жизнедеятельности (на 41,8 и 27,7%), сравнение самочувствия (на 15,8 и 17,7%), физической (на 22,2 и

23,5%) и психический (на 16,6 и 11,9%) статус, однако эти изменения были статистически незначимыми.

Таким образом, результаты проведенных исследований показали, что в отдаленном периоде после проведенного курса медикаментозной и психологической коррекции достоверно улучшились показатели субъективной степени одышки (на 25,0%) на фоне повышения уровня D-депрессии (на 11,5%) и Ну-истерии (на 17,1%), усиления апатического (на 50,0%) и снижения сенситивного (на 33,0%) типов реагирования на заболевание, снижение качества жизни в физической сфере (на 45,6%), и возрастании роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности (на 53,5%). У пациентов с ХОЗЛ, которые не проходили психологическую коррекцию, в отдаленном периоде наблюдались аналогичные изменения: повышение уровней D-депрессии (на 11,1%), Ну-истерии (на 4,4%), Pd-психопатии (на 8,7%) и Pt-психастении (на 4,2%); возрастание выраженности неврастенического, паранойяльного, и уменьшение – обсессивно-фобического и анозогнозического типов отношения к болезни (по 50,0%); ухудшение качества жизни, снижение физической активности (на 37,5%), роли физических проблем в ограничении жизнедеятельности (на 60,8%), социальной активности – на 22,2%.

Возможно, такие изменения можно связать с улучшением качества медикаментозной терапии и ухудшением организации психолого-психотерапевтической поддержки больных и инвалидов на первичном и вторичном уровнях оказания медицинской помощи.

Таким образом, разработанная нами комплексная система психологической и медикаментозной коррекции в соответствии с выявленными факторами риска у лиц с ХОЗЛ, включает лечение основного заболевания, согласно существующим стандартам, и психологическую коррекцию. Психологическая коррекция базируется на принятых в современной психологии и психотерапии принципах дифференцированности, индивидуальности, комплексности, этапности, последовательности и основывается на трех компонентах (информационном, эмоциональном и поведенческом). Она включает потенцирующую и опосредованную психотерапию, релаксацию и аутотренинг с диафрагмальными дыхательными упражнениями.

Literatura

1. Global Initiative for Chronic Obstructive Lung Disease. Updated, 2012, 2013: [Elektroniy resurs], Rezhim dostupa: <http://www.goldcopd.org/guidelines-global-strategy-for-diagnosis-management.html>.
2. Ovcharenko SI. Hronicheskaya obstruktivnaya bolezn legkih: realnaya situatsiya v Rossii i puti ee reshenaya. Pulmonologiya, 2011; No 6: 69-70 p.
3. Shmelev EI. Hronicheskaya obstruktivnaya bolezn legkih i sopotstvuyushchie zabolovaniya. Pulmonologiya, 2007. No 2: 5-9 p.
4. Maurer J, Rebbapragada V, Borson S. Anxiety and depression in COPD: current understanding, unanswered questions, and research needs. Chest, 2008; No 134: 43–56.
5. Maciewicz R, Warburton D, Rennard S. Can increased understanding of the role of lung development and aging drive new advances in chronic obstructive pulmonary disease? Proc. Am. Thorac. Soc., 2009; No 6: 614–617.
6. Hanania N, Mullerova H, Locantore N. Determinants of depression in the ECLIPSE chronic obstructive pulmonary disease cohort. Am. J. Respir. Crit. Care. Med, 2011; No 183: 604–611.
7. Kia Minna J, Hynninen T, Monica H, Breivvea, Alice B, Wiborga JI. Psychological characteristics of patients with chronic obstructive pulmonary disease. of Psychosom. Research, 2005: No 59: 429–443.
8. Rose C., Wallace L., Dickson R. The most effective psychologically-based treatments to reduce anxiety and panic in patients with chronic obstructive pulmonary disease (COPD): a systematic review. Patient Educ. Couns, 2002; No 47: 311–318.
9. Mendelevich VD. Klinicheskaya i meditsinskaya psihologiya. Moskva, 2002. 592 p.
10. Gurvich IN. Metodika nervno-psihicheskoy adaptatsii. Leningrad, 1992. 30p.
11. Raygorodskiy DY. Prakticheskaya psihodiagnostika/ Metodiki i testi. Samara, 2000. 672p.
12. Hromov AB. Pyatifaktorniy oprosnik lichnosti. Kurgan, 2000. 23p.
13. Berezin FI, Miroshnikov MP, Rozhanets PB. Metodika mnogostoronnego issledovaniya lichnosti v klinicheskoy meditsine i psihogigiene. Moskva, 1976. 186 p.
14. Feschenko YY, Mostovoy YV, Babychuk YV. Protседura adaptatsii mizhnarodnogo opituvvalnika otsinki uakosti zhittya MOS SF-36 v Ukraini. Dosvid zastosuvannya u hvorih bronhialnoyu astmoyu. Ukr.pulmonar.zhurn. 2002; No 3: 9-26.
15. Babak VP, Biletskiy AY, Pristavka OP, Pristavka PO. Statistichna obrobka danikh (Statistical data processing). Kiev, 2001. 388 p.
16. Krishtal VV, Drozdova IV, Dzyak GV. Nozoginii pri arterialnoy gipertenzii, Dnepropetrovsk, 2008. 288p.

УДК159.942

Страхи студентів, які пов'язані з навчальною діяльністю

Шаповалова В. С.

У статті розглянуто трактування емоції страху та деякі її класифікації. Виявлені та проаналізовано страхи студентів, які пов'язані з навчальною діяльністю. Виявлено, що студенти більш за все остерігаються бути відрахованими із вищого навчального закладу, у них присутній страх перед іспитами та заліками, перед публічними виступами, відповідальністю і таке інше. На це впливає вступ в доросле життя, рівень знань студентів, їх спрямованість на отримання професії, а також особливості юнацького віку: формування власного світогляду, самооцінки та ін.

Ключові слова: страх, страхи студентів, страх іспиту, страх публічного виступу.

В статье рассмотрены трактовки эмоции страха и некоторые классификации. Выявлены и проанализированы страхи студентов, связанные с учебной деятельностью. Выявлено, что студенты наиболее всего опасаются быть отчисленными из высшего учебного заведения, у них присутствует страх перед экзаменами и зачетами, перед публичными выступлениями, ответственностью и т.п. На это влияет вступление во взрослую жизнь, уровень знаний студентов, их направленность на приобретение профессии, а также особенности юношеского возраста: формирование собственного мировоззрения, самооценки и др.

Ключевые слова: страх, страхи студентов, страх экзамена, страх публичного выступления.

Summary. The article deals with the interpretation of the emotions of fear and some of its classification. Identified and analyzed the fears students associated with educational activities. We found that students are more likely to be wary expelled from the university, they present fear of fear before the exam, of public speaking, responsibility, etc. It influence the entry into adulthood, the level of knowledge of students, their focus on the directionality of the profession, as well as the features of adolescence: the formation of their world view, self-esteem, etc.

Keywords: fear, fears students, fear before the exam, fear of public speaking.

Постановка проблеми. Кожен день, перебуваючи в різних ситуаціях, які становлять життєвий простір людини, ми переходимо від одних моментів до інших, які відрізняються один від одного своїм наповненням, як інформаційним, так і емоційним. Людський світ емоцій настільки різноманітний, що потрапляючи навіть у схожі ситуації за своїм змістом людина не може себе вести ідентично минулому разу. Не є винятком і середа вищого навчального закладу. Потрапляючи в стіни нового навчального закладу студент відчувають дискомфорт, різного роду емоційні переживання як позитивні, так і негативні. До позитивних переживань можна віднести придбання нового кола спілкування, нових друзів, вступ у самостійне життя, а до негативних – адаптація до нового середовища, різні стреси, проблеми, можливі конфлікти, напружений ритм життя і т.д.

Серед цього, слід відзначити такий важливий момент, як поява у студентів такої емоції, як страх, яка може виникати по відношенню до самих різних явищ: страх спілкування, страх перед майбутнім, страхи перед вступом у доросле життя та ін. Але в даній статті ми будемо розглядати страхи, пов'язані з навчальною діяльністю.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Дослідженням феномену страху займалися вчені різних наук та часів. Ще з часів античності люди почали цікавитися проблемою страхів так, як це явище пронизує все наше життя.

Серед перших філософів які намагались описати проблему можна назвати багато вчених. З. Фрейд говорив про те, що страх є станом афекту та об'єднанням певних відчуттів ряду задоволення-незадоволення [4].

Наприклад С. К'єркегор розглядав феном страху як реакцію на конкретну зовнішню загрозу. Він виділяє два види страхів: 1) страх-боязливість – викликається конкретною ситуацією, предметом, людиною чи обставинами життя, 2) страх-печаль – невизначений страх, розуміння людиною своєї беззахисності перед смертю, перед невідомим [3].

Вивченням страхів у студентів займався професор Ю. В. Щербатих. Він визначає страх як базовий емоційний стан, який виникає в ситуаціях загрожуючих спокою та безпеці людини, яке супроводжується почуттям беззахисності перед загрозою. Він виділяє: 1) природний страх, який безпосередньо пов'язаний із загрозою життю людини, 2) соціальний страх, занепокоєння за свій соціальний статус у суспільстві, 3) внутрішні страхи, вони не реальні, це внутрішня фантазія чи уява людини. До внутрішніх страхів учений також відносить страхи власних думок, які не відповідають власним моральним установам [5].

Психотерапевт А. І. Захаров говорить про те, що страх відноситься до фундаментальних емоцій і виникає у відповідь на дію загрозливого стимулу. Він також вважає, що умовно всі страхи можна розділити на природні та соціальні. Він говорить про те, що природні страхи базуються на інстинкті самозбереження, а до соціальних відносяться страх самотності, засудження, покарання, бути незрозумілим та ін. Також, Захаров А. І. ділить страхи на ситуаційні та особистісно-обумовлені (залежить від особистісних особливостей людини, його характеру) [1].

Метою даної статті є дослідження та аналіз страхів студентів, які виникають під час навчання у

вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. В психологічному словнику (під ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського) страх визначається як емоція, яка виникає в ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда та направлена на джерело дійсної чи уявної небезпеки [2].

Страхи у навчальному процесі є негативним явищем так, як вони не тільки залишають слід на успішності студентів, але вони й мають більш серйозні наслідки, такі як вплив на психічне і фізичне здоров'я, зниження самооцінки, незадоволення собою та ін.

Нами була поставлена задача дослідити страхи студентів, які пов'язані з навчальною діяльністю. Для цього досліджуваним була запропонована анкета з переліком різних страхів. Учасники дослідження мали відмітити ті страхи, які виникали в них під час навчання у вищому навчальному закладі. Респондентами були студенти першого курсу Національного фармацевтичного університету, спеціальність «Фармація», загальна кількість – 120 чоловік у віці від 17-18 років (16 чоловіків, 104 жінок).

Таблиця

Перелік страхів студентів

№п/п	Страхи	Відповіді респондентів, у %
1	Страх бути відрахованим	100%
3	Страх іспитів	81,4%
4	Страх публічних виступів	72,9%
5	Страх погано закінчити вчз	50,8%
6	Страх захворіти та багато пропустити	50,8%
7	Страх бути поганим спеціалістом	44,1%
8	Страх виклику до ректора (до декану)	40,7%
9	Страх майбутнього	40,7%
10	Страх не отримувати підтримку від друзів та близьких	39%
11	Страх отримати недопуск до іспитів чи заліків	37,3%
12	Страх відповіді біля дошки	35,6%
13	Страх нереалізованості своїх можливостей	32,2%
14	Страх відповідальності	27,1%
15	Страх виявлення шпаргалок	27,1%
16	Страх неправильного вибору спеціальності	27,1%
17	Страх невміння чітко та ясно викладати свої думки	27,1%
18	Страх помилитись	27,1%
19	Страх, що пропаде інтерес до навчання	23,7%
20	Страх відпрацювань	23,7%
21	Страх неотримання задоволення від професійної діяльності	22%
22	Страх відчуття «каші в голові»	22%
23	Страх опитування	22%
24	Страх запізнитись на пару	20,3%
25	Страх незрозуміння навчального матеріалу	20,3%

Як видно з таблиці, першокурсники найбільшу кількість разів згадали «страх бути відрахованим» (100%). Це очевидно так, як першокурсники тільки здали вступні іспити, почали доросле та самостійне (без батьків) життя. Тому вони турбуються про своє власне благополуччя, про свій подальший розвиток і те, як складеться їх подальше життя у вузі і життя за ним. Також велику роль тут відіграє те, що студенти бояться «впасти в бруд обличчям» не тільки перед своїми батьками, а й перед своїми одногрупниками та викладачами.

Друге місце займає «страх іспитів» – його відзначили 81,4 % досліджуваних, що свідчить про те, що навчаючись на першому курсі студенти в силу своєї недосвідченості відчувають тривогу перед сесією, зокрема перед іспитом. Цей страх виникає тому, що складання іспиту – це стрес не тільки для першокурсників, а й для всіх студентів взагалі так, як успішність здачі іспиту позначиться на успішності студентів, на ставленні викладача до студента (відмінник, «хорошист» або двієчник). Можливо, на виникнення цього страху впливає також невпевненість у власних силах і знаннях студентів.

На третьому місці знаходиться «страх публічних виступів» (72,9 % відповідей досліджуваних). Першокурсники відчувають неприємні відчуття при виступі, а особливо публічному виступі. І це природно так, як страх перед публічним виступом, як відомо, стоїть на другому місці в дослідженні соціологічних і психологічних інститутів. Цей страх може виникати з різних причин: на комусь позначається попередній досвід, наприклад шкільний досвід, хтось боїться тому, що не впевнений у своїх силах або в ораторських здібностях. Причини можуть бути самими різними.

Четверте місце займає «страх погано закінчити вищий навчальний заклад» і «страх захворіти

і багато пропустити» (50,8 %). Очевидно, що для юнаків та дівчат першого курсу, важливим залишається успішність їх навчання, вони остерігаються бути «двієчниками» і прикладають всі зусилля для цього. Можливо, на це відкладає відбиток ще недавній контроль батьків за успішністю в школі або вони побоюються бути гірше, ніж всі інші. Важливим також є те, що першокурсники усвідомлюють те, що у разі пропусків занять їм доведеться самостійно працювати над матеріалом для того, щоб бути на рівні зі своєю групою.

На п'ятому місці знаходиться «страх бути поганим спеціалістом» (44,1% відповідей). Швидше за все, це відкладають відбиток надії, покладені на вибір саме цієї професії або цієї спеціальності. Учні сподіваються на придбання хорошої, затребуваної професії і остерігаються бути поганими фахівцями в своїй галузі.

Наступне місце займає «страх виклику до ректора (до декана)» (40,7 %) і «страх майбутнього» (40,7 %). Як всім відомо, до ректора або декану можуть викликати з кількох причин: з хороших чи поганих. Швидше за все, в даному випадку студенти побоюються другого варіанту, а саме виклику до декана або ректора з негативних причин. Що стало причиною виклику – не відомо, але можна припустити, що це чи через неуспішність у навчанні або порушення дисципліни, можливо прогули. Ні в одному з цих випадків до хорошого нічого не приведе, тому студенти побоюються можливих неприємностей. Що стосується «страху майбутнього», першокурсники знаходяться в юнацькому віці, і перебувають на стадії визначення зі своїми почуттями, світоглядом, принципами, зі своїми цілями на майбутнє, пошуком себе як особистості та від незнання того, як все складеться – це викликає занепокоєння.

Наступне місце займає «страх не отримувати підтримку з боку друзів і близьких» (39% відповідей досліджуваних). Цей момент є важливим для студентів так, як відчувати занепокоєння з боку близьких людей в свою адресу відкладає відбиток на успішності і бажанні здобувати нові знання та вміння студентами. Першокурсники ще залишаються дітьми, тому хоч і на перший погляд, вони вже дорослі люди і повністю самостійні, але, тим не менш, над ними ще треба здійснювати контроль, а це доказ того, що ними хтось цікавиться і надає їм підтримку. Відчуття підтримки та прояв інтересу до особистості може позначитися на нових починаннях студентів, на бажанні та прагненні підкорювати нові вершини не тільки у навчальній діяльності, а й в особистісному розвитку.

Далі, за частотою згадування йде «страх отримати недопуск до іспиту або заліку» (37,3%). Отримання недопуску до здачі іспиту чи заліку свідчить про те, що учень має неуспішність у навчанні. А це може послужити приводом для виникнення неприємностей з викладачами в першу чергу, з батьками – у другу. І в першому і в другому випадку студент буде нести відповідальність сам за себе так, як він і є винуватцем того, що сталося, а саме неуспішність у навчанні або пропуски занять.

«Страхи відповіді біля дошки» відзначили 35,6% досліджуваних. Цей страх схожий зі страхом перед публічним виступом. До всіх причин, а саме невпевненості в собі, не знання навчального матеріалу додається і причина отримання незадовільної оцінки, почуття сорому перед одногрупниками та викладачем.

32,2% випробовуваних відзначили «страх нереалізованості своїх здібностей», що ще раз підтверджує те, що студенти мають надії на те, що вони та їх професія будуть затребуваними фахівцями, що завжди зможуть знайти собі роботу.

27,1% відзначили наступні страхи: «страх відповідальності», «страх помилитися», «страх невірному вибору спеціальності», «страх не вміння чітко і ясно викладати свої думки», «страх виявлення шпаргалок». Перераховані страхи безпосередньо пов'язані з процесом перебування в навчальному закладі і навіть на занятті. Це ще раз підтверджує той факт, що нова середа ще вчорашніх школярів наповнена безліччю факторів, які можуть привести особистість в глухий кут або навіть до виникнення комплексів, неврозів.

23,7% респондентів надають значення «страху, що пропаде інтерес до навчання» і «страху відпрацювань». Будучи на першому курсі юнаки та дівчата можуть ще сумніватися в правильності вибору власної професії так, як навчання тільки почалося і разом з цим почалися нові труднощі, що може позначитися на сумнівах у виборі професії, і взагалі нового стилю життя. Страх відпрацювань свідчить про те, що студенти бояться не встигати або пропускати заняття, що може призвести до виникнення неприємностей і витраті особистого часу.

«Страхи неотримання задоволення від професійної діяльності», «страх відчуття «каші в голові» і «страх опитування» відзначили 22% досліджуваних, а «страх запізнитися на пару» і «страх нерозуміння навчального матеріалу» відзначили 20,3%.

Висновки. Таким чином, на підставі проведеного дослідження з виявлення страхів студентів пов'язаних з навчальною діяльністю можна зробити висновок про те, що всі зазначені страхи можуть бути не тільки у першокурсників, а й у старших курсів так, як в цілому студенти прийшли до визу для придбання знань, умінь і навичок, які необхідні їм для майбутньої професії, для особистісного розвитку і т.п. Студенти переживають за власну успішність, турбуються за правильність вибору майбутньої професії так, як вони несуть відповідальність за нього. Їм важливо бути на рівні зі своїми однолітками, а то і вище них, бути не гірше ніж усі. Тому успішність навчання залежить багато в чому від відсутності дискомфорту, із-за тривог і страхів.

Можна сказати про те, що у студентів першого курсу на перший план виходить успішність їхнього навчання, прагнення показати хороші результати навчання. Але разом з тим вони допускають

думки про те, що можливо зробили неправильний вибір своєї майбутньої професії, побоюються, що пропаде інтерес до навчання, що навчання може не приносити їм задоволення і т. ін. На це мають вплив різні фактори: першокурсники нещодавно закінчили школу, перейшли в напружений ритм життя, вони знаходяться на грані дорослості, що зумовлює придбання власного світогляду, принципів, поглядів, своєї точки зору інших людей та самого себе.

Виконане дослідження невичерпує всієї глибини і складності зазначеної проблеми. Перспективним видається подальше вивчення страхів різних вікових груп, а також розробка методів, спрямованих на корекцію страхів.

Literatura

1. Zaxarov A. I. Dnevnye i nochnye straxi u detej / A. I. Zaxarov. – spb., 2000. – 156 s.
2. Kratkij psixologicheskij slovar, [red. Petrovskij A. V.; Yaroshevskij M. G.]. – m. : politizdat, – 1985. – 430 s.
3. Kerkegor S. Strax i trepet / S. kerkegor. – M. : Respublika, 1993. – 383s.
4. Frejd Z. Istoriya i strax / Z. Frejd. sob. soch. v 10 tomax. t. 6. – M. : std, 2006. – 320 s.
5. Shherbatyx Yu. V. Psixologiya straxa: populyarnaya enciklopediya / Yu. V. Shherbatyx. – M. : izd-vo eksmo, 2003. – 512 s.

Розділ: Соціальна психологія

УДК 316.624.2

Явище булінгу як деструктивний феномен у середовищі середньої ШКОЛИ

Абсаямова К. З., Луценко О.Л.

Метою статті є дослідження проявів соціальних та особистісних особливостей учасників булінгу (цькування) в середовищі середньої школи. Вибірка: 97 учнів 5-7 класів загальноосвітньої школи та їхні класні керівники. Методи: анкети щодо проявів булінгу для дітей та класних керівників, метод соціометрії, тест «Драматичний трикутник», Адаптований модифікований особистісний опитувальник Р. Кеттела для дітей, проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини». Знайдені та пояснені зв'язки проявів булінгу з соціометричними показниками, соціальними ролями, властивостями особистісними.

Ключові слова: шкільне цькування, булінг, соціальний статус, соціальна роль, особистісні якості.

The aim of this work is researching the manifestations of social and personal characteristics of bullying-relations participants in the medium school classes. The sample: 97 pupils of 5-7 years of studying of secondary school and theirs form-masters. The methods: a form of bullying manifestations for pupils and theirs form-masters, sociometry, Drama triangle questionnaire, adapted a modified version of children's personality questionnaire of R. Cattell, projective technique "The Non-Existent Animal Drawing Test". It was found and explained the relationships between bullying and sociometric indexes, social roles, personal projective characteristics and personality factors.

Key words: school bullying, social status, social role, personal traits.

Целью данной работы является исследование проявлений социальных и личностных особенностей участников буллинга (травли) в среде средней школы. Выборка: 97 учеников 5-7 классов общеобразовательной школы и их классные руководители. Методы: анкета проявлений буллинга для детей и классных руководителей, метод социометрии, тест «Драматический треугольник», адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттела, проективная методика «Несуществующее животное». Были найдены и объяснены связи буллинга с негативным эмоциональным социальным статусом, социальными ролями, личностными чертами и особенностями проективной продукции.

Ключевые слова: школьная травля, буллинг, социальный статус, социальная роль, черты личности.

Про насильство в школі й навіть у дитячих садках було відомо вже давно. Починаючи з 1905 року, в ЗМІ стали з'являтися перші роботи, присвячені цій проблемі, пік яких довівся на кінець сорокових років минулого століття. Невірно було б думати, що булінг – явище наших днів, що притаманне лише сучасному суспільству (хоча саме зараз на нього звертається значна увага). Типове цькування багаторазово описано в науковій і художній літературі: приклади знущань володаря над рабами (Стародавній Рим) або кріпаками (Росія XVIII-XIX вв.), свекрухи над невісткою або пасербицею (Китай, Корея, Росія, Японія, арабські країни). Цькування молодших школярів старшокласниками було поширене в японських школах першої половини XX століття і, скоріш за все, існує і в наші дні [7].

На сьогоднішній день проблема шкільного, і, взагалі, дитячого булінгу, хвилює весь світ. У перекладі з англійської мови слово «булі» означає хуліган, забіяка. А під самим терміном «булінг», як правило, мають на увазі залякування або ж своєрідний фізичний і психологічний терор одних людей стосовно інших з метою підпорядкування їх собі на ґрунті страху, навмисно викликаного переслідувачами в їхніх жертв. В армійському середовищі широко відоме поняття «дідівщина», яке має офіційний еквівалент – «нестатутні відносини» [7].

Найпоширенішими вважають два типи булінгу – «безпосередній, фізичний» і «непрямої» – соціальна агресія. Безпосередній булінг – це агресія з фізичним насильством. Непряма його форма передбачає плітки, образливі жарти, ізоляцію. Якщо переслідувач змушує жертву пережити різні образливі для неї почуття й принижуючі власну гідність обставини, говорять про поведінковий булінг. Коли дитину принижують за допомогою мови, ми маємо справу зі словесним булінгом. Це лише одна з багатьох класифікацій видів булінгу [7].

Зазвичай до булінгу залучені переслідувачі й жертви, між якими нерідко виникають навіть своєрідні стабільні відносини, що дозволяють одній дитині панувати над іншою. У зв'язку із цим з'явилися нові терміни – «булірування» і «віктимізація». При цьому «віктимізація» розуміється як перетворення дитини в типову соціальну «жертву» під впливом одного або групи переслідувачів. Однак до булінгу залучені крім жертви й переслідувача ще сторонні спостерігачі, неохочі до систематичної агресії [1-3, 8].

Одним з перших учених цю проблему підняв норвезький психолог Дан Ольвеус. Провівши

дослідження в багатьох розвинених країнах світу, дослідник отримав дані, згідно яким, приблизно 16% дівчат і 17,5% хлопчиків 2-3 рази на місяць стають жертвами булінгу. 7% дівчат і 12% хлопчиків самі є ініціаторами цькування – булерами [13]. Дослідник відзначив також наступні типові риси булерів і їхніх жертв, хоча, необхідно зауважити, що подібні риси характеру можуть зустрічатись і у дітей, що не є ініціаторами шкільного булінгу. Так, булери – це діти, впевнені в тому, що підкоряючи собі інших однокласників, їм набагато легше буде досягти своїх цілей. Такі діти легко збудливі й дуже імпульсивні, з агресивним типом поведінки. Вони не вміють співчувати своїм жертвам. Ініціаторами цькування можуть бути також діти, які бажають бути в центрі уваги, впевнені у своїй перевазі над жертвою, діти з високим рівнем домагань, які мріють бути лідерами в класі, але не визнають компроміси. У таких дітей слабкий самоконтроль, вони можуть походити з неблагополучних сімей, тобто вони самі пережили багато жорстокості від батьків і мріють взяти хоч якийсь реванш за свої «приниження».

Стосовно жертв дослідники наголошують, що типових жертв шкільного булінгу немає. Будь-яка дитина в певних ситуаціях може бути жертвою. Проте, Д. Ольвеус так само виокремлює деякі риси, знайдені у дітей, що часто ставали жертвами шкільного булінгу. Це відчуття самотності, негативний досвід життя в соціально-неблагополучних родин, комплекс неповноцінності, страх агресії, низька самооцінка. Науковці виявили також особливості дітей, що є провокативними жертвами. Як правило, це діти, поведінка яких викликає роздратування в однокласників і вчителів. Це часто гіперактивні діти з підвищеною збудливістю, синдромом дефіциту уваги, поганою успішністю або улюбленці вчителів та батьків [13, 14].

До сторонніх спостерігачів шкільного булінгу відносять дітей і дорослих, свідків цькування, що бояться втручатися в ситуацію насильства, тим самим висловлюючи своє власне безсилля або ж байдужність [1-3, 8, 13-14]. На жаль, сторонніми спостерігачами бувають і педагоги, що проповідують принципи «невтручання», і які вважають, що шкільне цькування – це лише один з етапів дорослішання дитини й придбання нею досвіду мужності. При політиці невтручання булінг розквітає, при політиці запобігання вже в зачатку – він в'яне на корені або ж марніє після одиначної спроби [14].

Дослідниками було з'ясовано, що найчастіше в школі цькування реалізується в позаурочний час, наприклад, на перервах. Більшість випадків булінгу відбувається на шкільному майданчику. Причинами цього є недостатній нагляд, відсутність конструктивної гри й обладнаних місць для ігор, наявність затишних місць, що приховують антисоціальну поведінку, дуже високий рівень гаміру, який може сховати знущання, фізичний характер ігор, різниця у віці учнів. Серед інших місць також називаються туалети, гардероби, господарські приміщення, коридори, душові, роздягальні й шкільні автобуси.

Серед найбільш поширених причин шкільного цькування згадують: помилкові міркування про те, що агресивна поведінка припустима, бажання заслужити авторитет в очах друзів і однолітків, бажання привернути увагу впливових дорослих, нудьга, компенсація за невдачі в навчанні, сімейному або громадському житті, відсутність уваги [16].

Нас зацікавила можливість дослідити прояви булінгу у середовищі середньої ланки школи (5-7 класи), тобто у школярів, які тільки вступають у перехідний вік. Раніше ми вже досліджували прояви булінгу та соціально-психологічні особливості його учасників в умовах молодшої (1-4 класи) та старшої (8-11 класи) школи [1-3, 8].

За нашими спостереженнями цькування серед молодших підлітків дуже поширене і проходить в учнівському середовищі середньої школи доволі гостро. Адже серед особливостей молодшого підлітка психологами виділяються чотири доміанти: інтерес до власної особистості, прагнення затвердити особистісну автономію, незалежність (егоцентрична доміанта), установка підлітка на великі, більші масштаби (домінанта даліни), потреба у звільненні від опіки й контролю, інтерес підлітка до опору, подолання перешкод, вольових напруг, який іноді проявляється в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету (домінанта зусилля), інтерес до невідомого, ризикованого, до героїзму (домінанта романтики). Такі особливості вікового періоду часто провокують процвітання булінгу саме в цій віковій групі [10].

З іншого боку, дуже важливою для молодшого підлітка стає потреба в постійній підтримці та прийнятті. Адже в спілкуванні провідним мотивом стає прагнення знайти своє місце серед однолітків, задовольнити потреби у визнанні й самоствердженні. Таким чином, якщо така важлива потреба в прийнятті фруструється, це може викликати особливо негативні наслідки [6].

Метою даної статті є дослідження поширеності булінгу в середній ланці школи, а також виявлення соціально-психологічних і особистісних якостей його активних учасників.

Досліджуючи явище цькування на інших вікових періодах (у молодшому та старшому шкільному віці), ми розробили певну методологію, якої будемо дотримуватися і для середнього шкільного віку. Вона включає дослідження найбільш поширених видів булінгу в цьому віці, порівняння оцінки проявів булінгу з боку вчителів з оцінками, які надаються самими учнями, а також пошук зв'язків схильності до булінгу з соціально-психологічними та особистісними рисами учасників, які, згідно нашим гіпотезам, можуть сприяти або запобігати цьому явищу. Відповідно до наших гіпотез, певні особистісні риси, соціальний статус та соціальна роль, можуть бути пов'язаними зі схильністю до цькування або віктимізації.

Завдання дослідження: 1) визначити переважаючий тип булінгу серед учнів середніх класів та порівняти власну оцінку схильності до булінгу самих учнів з її оцінкою з боку вчителів; 2)

проаналізувати зв'язок схильності до булінгу з показниками соціального статусу середніх школярів; 3) виявити зв'язок схильності до булінгу з домінуванням у школяра соціальної ролі агресора, жертви або захисника; 4) визначити зв'язок схильності до булінгу з особистісними рисами за Р. Кеттелом; 5) знайти зв'язки схильності до булінгу з особистісними властивостями, які несвідомо відбиваються у проективному малюнку.

ВИБІРКА І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ. В дослідженні взяли участь 97 учнів загальноосвітньої школи, з 5 по 7 класи, 40 дівчинок та 57 хлопчиків. Діапазон віку: 10-14 років, медіана віку – 12 років. Дослідження проводилось в рамках психодіагностичної роботи практичного психолога в школі. Тривалість обстеження кожної групи (класу) – два уроки, у цей же час вчителем заповнювалась анкета. Психологічне тестування учнів було організовано на добровільній основі та всі учасники доброзичливо поставились до участі в дослідженні.

В роботі використовувались наступні психодіагностичні інструменти:

1. Авторська анкета схильності до булінгу для підлітків. Анкета складалася з 32 затверджень, 16 з яких були буферними – маскувальними, тобто описували позитивні дії, які учні направляють на ровесників, з якими вони дружать. Твердження справжніх 16-ти тверджень описували прояви 4-х форм булінгу, які самі досліджувані підлітки використовували б до іншого учня, якщо він/вона «погано поводиться», або просто їм не подобається: вербальні знущання, фізичні знущання, моральне пригнічення (перекривлювання, непристойні жести, кидання засуджуючих поглядів, злі розігрування, висміювання, виказування антипатії), заборони й ігнорування (бойкот, заборона спілкуватися, брати участь у спільних діях). Анкета пропонувалась під назвою «Питання з уміння дружити й постояти за себе». За кожну позитивну відповідь нараховувався 1 бал, тобто загалом за анкету можна було набрати від 0 до 16 балів, а окремо за кожним видом булінгу від 0 до 4 балів.

2. Авторська анкета для класних керівників. Анкета містила короткий опис поняття «булінг», інструкцію і список учнів. Згідно інструкції вчитель мав оцінити за 4-х бальною шкалою наскільки кожен з учнів його класу схильний до булінгу.

3. Метод соціометрії. Тип соціометрії – параметричний (кількість виборів обмежена 6 однокласниками). До методу було закладено 2 критерії оцінювання – моральний і діловий, кожний в позитивному та негативному варіанті. Питання для морального критерію: «Кому б з однокласників ти міг би довірити свою тайну?» та «Кому б з однокласників ти ніколи б не довірив свою тайну?». Питання за діловим критерієм: «Кого з однокласників ти висунув би на конкурс «Самий впевнений та активний лідер класу?» та «Кого з однокласників ти ніколи б не висунув на конкурс «Самий впевнений та активний лідер класу?»». Інтерпретувались індекси: загальний соціометричний статус, позитивний соціометричний статус, негативний соціометричний статус, індекс загальної емоційної експансивності, індекс позитивної експансивності, індекс негативної експансивності, індекс обсягу взаємодії [11].

4. Тест-опитувальник «Драматичний трикутник» О.Ю. Ніконової на основі моделі аналізу відносин С. Карпмана [12] для діагностики соціальних ролей «агресора», «жертви» та «захисника».

5. Адаптований модифікований варіант дитячого особистісного опитувальника Р. Кеттела Е.М. Александровської та І.Н. Гільяшевої. Опитувальник містить 12 факторів або шкал: А – відкритість, доброзичливість, комунікабельність, здатність до співчуття; В – ступінь сформованості інтелектуальних функцій, абстрактних форм мислення, об'єму знань; С – впевненість, спокійність, стабільність; D – нетерплячість, реактивність, збудливість; Е – домінантність, незалежність, напористість; F – ризикованість, хоробрість, веселість; G – добросовісність, відповідальність; H – соціальна сміливість, невимушеність, рішучість; I – чуттєвість, ніжність, залежність; O – тривожність, стурбованість, обережність; Q3 – високий самоконтроль, розуміння соціальних норм; Q4 – напруженість, роздратованість, фрустрованість. Кожен фактор може приймати значення від 1 до 10 балів [5].

6. Проективна методика «Малюнок неіснуючої тварини» М.З. Друкаревич. За методикою діагностувались наступні риси та показники: впевненість, схильність до несвідомої поведінки, агресивність, імпульсивність, тривожність, демонстративність, ригідність, балакучість, рефлексивність, активність, зацікавленість інформацією, егоцентризм, страхи, позиції (загрозливі, під загрозою, нейтральні), потреба в спілкуванні, страх агресії, самотність, невротичний стан, аутизація, інтровертованість, негативізм, низька самооцінка. За однією рисою можна було набрати від 0 до 2 балів, які відображали ступінь притаманності даної риси дитині, відповідно 0 – риса відсутня, 1 – риса притаманна в середній мірі, 2 – риса сильно виражена [9].

Обробка даних здійснювалась за допомогою програм MS Excel 2003 та StatSoft STATISTIKA 6.0. Використовувалися описові методи статистики, кореляційний аналіз Спірмена, критерії знаків та Манна-Уїтні.

РЕЗУЛЬТАТИ. Аналіз схильності до булінгу. За результатами анкетування учнів щодо використання ними актів булінгу було виявлено, що учні достатньо активно використовують усі форми булінгу. В середньому вони відмічали, що можуть використати до ровесників 6 з 16-ти можливих проявів цькування: M (середнє)=6,17, мін.=0, макс.=16, S (стандартне відхилення)=4,96. 44,3% підлітків використання засобів булінгу майже не властиво (2-4 позитивні відповіді), 23,7% використовують елементи булінгу з середньою частотою (5-10 позитивних відповідей) і 32% учнів активно використовують цькування у поведінці (11-15 позитивних відповідей).

Детальний аналіз поширеності типів булінгу показав, що найчастіше середніми школярами

використовуються ізоляційні форми цькування, тобто заборони та ігнорування ($M=1,88$ бали з 4-х можливих), на другому місці за частотою використання знаходяться вербальні знущання ($M=1,59$ бали), моральне пригнічення є третім за популярністю видом булінгу ($M=1,44$) і, найрідше учні вдаються до фізичних знущань ($M=1,24$). Перевірка значущості розбіжностей за частотою використання різних типів булінгу показала, що розбіжності значущі між частотою використання вербальних та фізичних знущань ($p<0,01$), заборон та ігнорувань і фізичних знущань ($p<0,001$), а також, заборон та ігнорування і морального пригнічення ($p<0,001$). Для перевірки використовувався критерій знаків Z. Між вербальними знущаннями та заборонами й ігноруванням, між вербальними знущаннями та моральним пригніченням, а також між фізичними знущаннями та моральним пригніченням не знайдено значущих розбіжностей.

Порівняння у підвбірках дівчат та хлопців схильності до булінгу загалом та за окремими його формами виявило частіше використання усіх засобів булінгу хлопцями, ніж дівчатами: $M_{булінг}$ хлопців=7,9, $M_{булінг}$ дівчат=3,6 ($p<0,001$); $M_{верб. булінг}$ хлопців=2,2, $M_{верб. булінг}$ дівчат=0,7 ($p<0,001$); $M_{фіз. булінг}$ хлопців=1,7, $M_{фіз. булінг}$ дівчат=0,6 ($p<0,001$); $M_{мор. пригн.}$ хлопців=1,9, $M_{мор. пригн.}$ дівчат=0,9 ($p<0,01$); $M_{забор. ігнорув.}$ хлопців=2,2, $M_{забор. ігнорув.}$ дівчат=1,5 ($p<0,01$). Перевірка значущості розбіжності зроблена за критерієм Манна-Уїтні. З цих даних видно, що хлопці здебільшого вдаються до вербального та ізоляційного булінгу, а дівчата лише до ізоляційного.

Оцінка учнями власної схильності до цькування ровесників загалом корелює з оцінкою, наданою ним класними керівниками: $r_s=0,20$, $p=0,047$, але ця кореляція досить слабка. За окремими формами булінгу самооцінка дітей та оцінка вчителів корелює за всіма видами булінга, окрім такого виду як «заборони та ігнорування». Зокрема: моральне пригнічення – $r_s=0,19$, $p=0,049$, фізичні знущання – $r_s=0,30$, $p=0,002$ та вербальні знущання – $r_s=0,22$, $p=0,024$. Тут і надалі використовувався метод кореляційного аналізу Спірмена.

Зв'язок схильності до булінгу з соціальними ролями. Між схильністю до булінгу та соціальними ролями виявлено наступні значущі зв'язки – див. табл. 1 (тут і надалі наведено лише значущі кореляції).

Табл. 1.

Зв'язки між показниками булінгу та соціальними ролями

Показники	Коеф. коррел.	p-level
Схильність до вербальних знущань та соціальна роль агресора	0,37	<0,001
Схильність до вербальних знущань та соціальна роль захисника	-0,40	<0,001
Схильність до фізичних знущань та соціальна роль жертви	0,24	0,015
Схильність до фізичних знущань та соціальна роль агресора	0,53	<0,001
Схильність до фізичних знущань та соціальна роль захисника	-0,37	<0,001
Моральне пригнічення та соціальна роль жертви	0,20	0,048
Моральне пригнічення та соціальна роль агресора	0,32	0,001
Моральне пригнічення та соціальна роль захисника	-0,32	0,001
Заборони й ігнорування та соціальна роль агресора	0,33	<0,001
Заборони й ігнорування та соціальна роль захисника	-0,22	0,025
Загальна схильність до булінгу та соціальна роль жертви	0,25	0,011
Загальна схильність до булінгу та соціальна роль агресора	0,46	<0,001
Загальна схильність до булінгу та соціальна роль захисника	-0,39	<0,001

Зв'язок схильності до булінгу з соціальним статусом. Між схильністю до булінгу та соціометричними індексами виявлені наступні кореляції – див. табл. 2.

Табл. 2.

Зв'язки між показниками булінгу та соціометричними індексами

Показники	Коеф. коррел.	p-level
Загальна схильність до булінгу та соц. статус за моральним критерієм	0,26	0,009
Загальна схильність до булінгу та негативний соц. статус за моральним критерієм	0,38	<0,001
Загальна схильність до булінгу та індекс експансивності за моральним критерієм	0,20	0,046
Загальна схильність до булінгу та індекс негативної експансивності за моральним критерієм	0,21	0,030
Загальна схильність до булінгу та обсяг взаємодії за моральним критерієм	0,33	<0,001
Загальна схильність до булінгу та соц. статус за діловим критерієм	0,36	<0,001
Загальна схильність до булінгу та негативний соц. статус за діловим критерієм	0,39	<0,001
Загальна схильність до булінгу та обсяг взаємодії за діловим критерієм	0,24	0,013

З метою економії місця в табл. 2 ми навели лише кореляції між соціометричними індексами та

загальними показниками булінгу, тому що кореляції з окремими видами булінгу практично аналогічні. Варто відмітити, що кореляції булінгу майже з усіма загальними соціометричними індексами «поглинаються» негативними соціометричними індексами, тобто кореляції із загальними індексами утворені через кореляції саме з негативними їх складовими.

Зв'язок схильності до булінгу з особистісними факторами. Між схильністю до булінгу та факторними рисами особистості виявлено наступні кореляції – див. табл. 3.

Табл. 3.

Зв'язки між показниками булінгу та особистісними факторами

Показники	Коеф. коррел.	p-level
Схильність до вербальних знущань та фактор E (домінантність, незалежність, напористість)	0,29	0,003
Схильність до вербальних знущань та фактор Q3 (високий самоконтроль, розуміння соціальних норм)	-0,27	0,005
Схильність до фізичних знущань та фактор E (домінантність, незалежність, напористість)	0,30	0,002
Схильність до фізичних знущань та фактор D (нетерплячість, реактивність, збудливість)	0,25	0,010
Схильність до фізичних знущань та фактор Q4 (напруженість, роздратованість, фрустрованість)	0,33	<0,001
Моральне пригнічення та фактор E (домінантність, незалежність, напористість)	0,22	0,028
Заборони й ігнорування та фактор I (чуттєвість, ніжність, залежність)	-0,22	0,029
Заборони й ігнорування та фактор Q4 (напруженість, роздратованість, фрустрованість)	0,21	0,032
Загальна схильність до булінгу та фактор E (домінантність, незалежність, напористість)	0,24	0,013
Загальна схильність до булінгу та фактор H (соціальна смілість, невимушеність, рішучість)	-0,21	0,031
Загальна схильність до булінгу та фактор Q4 (напруженість, роздратованість, фрустрованість)	0,25	0,011

Зв'язок схильності до булінгу з особистісними рисами, що виявлені у проективному малюнку. Між схильністю до булінгу та рисами за проективним малюнком виявлено наступні значущі зв'язки – див. табл. 4.

Табл. 4.

Зв'язки між показниками булінгу та рисами за проективним малюнком

Показники	Коеф. коррел.	p-level
Схильність до вербальних знущань та демонстративність	-0,23	0,018
Схильність до вербальних знущань та агресивність	0,25	0,012
Схильність до фізичних знущань та імпульсивність	0,22	0,029
Схильність до фізичних знущань та схильність до несвідомої поведінки	-0,20	0,043
Загальна схильність до булінгу та низька самооцінка	0,19	0,049
Загальна схильність до булінгу та невротизація	0,26	0,007
Загальна схильність до булінгу та страх агресії	-0,22	0,028
Загальна схильність до булінгу та потреба в спілкуванні	-0,22	0,029
Загальна схильність до булінгу та нейтральна позиція	-0,27	0,006
Загальна схильність до булінгу та загрозна позиція	0,32	0,001
Загальна схильність до булінгу та страхи	0,38	0,000
Загальна схильність до булінгу та агресивність	0,33	0,000

Між всіма окремими видами булінгу та рисами за проективним малюнком були практично аналогічні кореляції, як і з загальним показником булінгу. Тому в табл. 4 ми навели лише ті, які відрізнялися та загальні.

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ. Найбільш поширеною формою булінга у дітей середнього шкільного віку виявилися заборони та ігнорування, тобто ізоляційні форми булінгу. Вербальні знущання є також дуже поширеною серед підлітків формою цькування, моральне пригнічення використовується

з середньою частотою, а фізичні знущання застосовуються учнями дуже рідко як найбільш недозволена форма поведінки. В наших попередніх дослідженнях булінгу в молодшій та старшій школі [1, 2, 3] були отримані подібні результати, тобто можна припустити, що незалежно від віку у сучасних школярів найбільш поширеними є приховані форми цькування в порівнянні з відкритими і прямими.

Те, що кореляційний зв'язок між учнівською оцінкою власної схильності до булінгу та оцінкою їхньої схильності до булінгу з точки зору вчителів був знайдений за всіма формами пригнічення окрім заборон та ігнорування, свідчить про те, що, можливо, всі форми знущань у молодших підлітків демонструється доволі явно і вчителі це помічають, на відміну від часто непомітної, але дуже болісної для дитини ізоляції, за якою немає збігів оцінок вчителів та самих учнів.

Аналіз зв'язку схильності до булінгу та домінуючої соціальної ролі дозволив виявити, що всі форми булінгу, а також загальна схильність до булінгу, прямим чином пов'язані з роллю агресора, і зворотно – з роллю захисника. Але цікаво, що схильність до фізичних знущань, моральне пригнічення та загальна схильність до булінгу виявились також прямо пов'язані з роллю жертви. В літературі зустрічаються дані, що жертви булінгу часто водночас є і переслідувачами для інших осіб [15]. Це можна пояснити формуванням в цих дітей так званого авторитарного характеру, який поєднує в собі дві іпостасі: «авторитарне пригнічення» та «авторитарне раболіпство» за Т. Адорно, або садомазохистичного типу особистості за Е. Фроммом [4].

Знайдено багато значущих кореляцій між загальною схильністю до булінгу та окремими її проявами і соціометричними індексами. Це підтверджує наші попередні припущення, що булінг – це поведінка, яка тісно пов'язана зі статусом, але вона підвищує статус саме за рахунок негативних відносин, зокрема, з такими особами можуть погоджуватися, поступатися їм, щоб «не зв'язуватися», їх можуть боятися, а тому підкорюватися.

Також булери віддають багато соціометричних виборів, особливо негативних за моральним критерієм, що можна пояснити захисним механізмом проекції, тобто вони нікому не довіряють, тому що відчують, що саме їм неможливо довіряти.

Єдина форма булінгу, а саме «заборони та ігнорування», виявилась взагалі не пов'язаною з соціометричними показниками. Це означає, що ізоляційні методи булінгу не впливають на моральний та діловий статус учня, тобто вони не є такими, що блокують довіру до нього, або можливість висунення його на лідерські позиції.

Аналіз зв'язків схильності до булінгу з особистісними факторами за Р.Кеттеллом довів, що схильність до булінгу прямо пов'язана з рисами доміантності, незалежності, напористості, фрустрованості, роздратованості, напруженості, реактивної збудливості, нетерплячості, що відповідає світовим даним [13]. Негативним чином здатність до цькування пов'язана з чуттєвістю, ніжністю, залежністю, що цілком природно, адже це ознаки меланхолічного темпераменту, або фемінінного гендерного типу, тобто слабкої нервової системи, астеничного типу особистості. Проте також негативно схильність до цькування пов'язана з високим самоконтролем, розумінням соціальних норм, соціальною смілістю, невимушеністю, рішучістю, що є ознаками сильного темпераменту, маскулінного гендерного типу. Це означає, що сильний особистісний тип може бути як агресивним переслідувачем, так і не бути учасником таких відносин. Більш глибокий аналіз особистості булерів за допомогою проективного малюнквого тесту дозволив нам прояснити це протиріччя.

Зокрема, схильність до булінгу виявилась прямо пов'язаною з низькою самооцінкою, невротизацією, загрозливою позицією, страхами та агресивністю. Таким чином, портрет булера як доміантного, збудливого і напруженого індивіда за тестом Р. Кеттла, доповнюється та уточнюється завдяки застосуванню проективного методу тим, що така особистість є психологічно неблагополучною через негативну самооцінку, невротичність, страхи. З іншого боку, особистість, яка навпаки не схильна до булінгу, характеризується тим, що вона проєціює у малюнку неіснуючої тварини риси страху агресії, потреби у спілкуванні та нейтральну позицію. Тобто рисами, що запобігають використанню булінгу у відносинах з однокласниками, виступають відраза до агресії, комунікабельність і нейтральна, тобто неупереджена і рівноправна позиція у стосунках.

ВИСНОВКИ

1. Найпоширенішим видом булінга серед дітей середньої школи є заборони та ігнорування (відмова у спілкуванні, виключення зі спільної діяльності), що є найбільш легітимною формою цькування, тому не викликає критики або покарань. Вчителі здебільшого помічають серед своїх учнів вживання усіх форм булінгу, окрім саме найбільш поширеного – заборон та ігнорування, адже він ніким так явно і болісно не відчувається, як його мішенню. Найрідше використовуються фізичні знущання як форма поведінки, за якою може послідувати серйозне покарання.

2. Загалом схильність до булінгу пов'язана з низьким соціальним статусом підлітка за моральним та діловим критерієм, йому не довіряють і не хочуть бачити лідером. Активні булери надають іншим також багато негативних виборів, тобто вони і самі нікому не довіряють і не хочуть бачити в ролі лідера. Можна припустити, що ця взаємна неприязнь створює негативний психологічний клімат у групі. Діти, які схильні до булінгу, взагалі включені в велике коло взаємодії, тобто вони точно не залишаються поза увагою колективу.

3. Учні, що використовують в міжособистісній взаємодії роль «агресора», найбільше схильні до всіх форм булінгу, а ті, хто займає позицію «захисника», навпаки, не використовують таку поведінкову модель. Проте діти, які часто виступають у ролі «жертви», теж суттєво схильні до булінгу, що може

пояснюватися формуванням в них авторитарного за Т. Адорно, або садомазохістичного за Е. Фроммом типу характеру.

4. За особистісними рисами, які були діагностовані опитувальником Р.Кеттелла, учні середньої ланки школи, які схильні до булінгу, мають високі показники домінантності, збудливості та напруженості. Не схильні до проявів булінгу школяри характеризуються рисами чуттєвості, рішучості, рефлексивності та високого ступеню самоконтролю.

5. За особистісними властивостями, які проявилися в проєктивному малюнку, багато видів булінгу є прямо пов'язаними з низькою самооцінкою, невротизацією, страхами, агресивністю та загрозовою позицією в житті. Не-булери відрізняються страхом агресії, потребою у спілкуванні та нейтральною позицією. Тобто булери є психологічно неблагополучними особистостями, які, скоріше за все, компенсують власні психологічні проблеми або неправильні патерни поведінки за допомогою домінування над іншими дітьми замість того, щоб будувати з ними довірливі, товариські та рівноправні стосунки. Донесення до таких підлітків втрат, які вони несуть у відносинах, та навчання їх альтернативним способам запобігання власному психологічному неблагополуччю може стати основою для розробки психокорекційних шкільних «антибулінгових» програм.

Literatura

1. Absalyamova K.Z. Buling u seredovishchi molodshoyi shkoli – sotsialno-psihologichni ta osobistisni aspekti/ K.Z. Absalyamova, O.L. Lutsenko // Visnik Harkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Psihologiya. – 2013. – №1046. – S. 216-221.

2. Absalyamova K.Z. Osobistisni yakosti ditey starshogo shkilnogo viku, shcho shilni do bulingu / K.Z. Absalyamova, O.L. Lutsenko // Visnik Harkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Psihologiya. – 2013. – № 1065. – S. 134-138.

3. Absalyamova K.Z. Osoblivosti sotsialnogo statusu, sotsialnih roley ta altruizmu u pidlitkiv, shcho vikoristovuyut buling u vidnosinah/ K.Z. Absalyamova, O.L. Lutsenko // Sotsialna psihologiya. – 2013. – № 55. – S. 65-76.

4. Adorno T. Avtoritarnaya lichnost / V kn. Politologiya: hrestomatiya / Sost. M.A. Vasilik, M.S. Vershinin. – M.: Gardariki, 2000. – 843 s.

5. Aleksandrovskaya E.M. Adaptirovannyi modifitsirovannyi variant detskogo lichnostnogo oprosnika R. Kettela / E.M. Aleksandrovskaya, I.N. Gilyasheva // Metodicheskie rekomendatsii. – M.: Folium, 1993. – 40 s.

6. Artemeva T.V. Psihologiya razvitiya. Uchebno-metodicheskoe posobie / T.V. Artemeva. – Kazan: Tatarskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet, 2010. – 145 s.

7. Barkan A. Dedovshchina v shkole ili shkolnyy bulling [Elektronniy resurs] / A. Barkan. – Elektronniy resurs. – Rezhim dostupu: http://abarkan.ucoz.com/publ/dedovshhina_v_shkole_ili_shkolnyj_bulling/1-1-0-18.htm.

8. Butovskaya M.L. Bulling kak sotsiokulturnyy fenomen i ego svyaz s chertami lichnosti u mladshih shkolnikov / M.L. Butovskaya, E.L. Lutsenko, K.E. Tkachuk // Etnograficheskiy obzor. – 2012. - № 5. – S. 139 – 150.

9. Venger A.L. Psihologicheskie risunochnye testy: Illyustrirovannoe rukovodstvo / A.L. Venger. — M.: VLADOS-PRESS, 2003. – 160 s.

10. Vygotskiy L.S. Pedologiya podrostka / L.S. Vygotskiy / Sobranie sochineniy v 6 t. – T 4. – M.: Pedagogika, 1983.

11. Gorshkov M.K. Prikladnaya sotsiologiya: metodologiya i metody: interaktivnaya uchebnaya pomoshch / M.K. Gorshkov, F.E. Sheregi. – M.: FGANU «Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy», Institut sotsiologii RAN, 2012. – 372 s.

12. Nikonova O.Yu. Rozrobka ta standartizatsiya testu «dramatichniy trikutnik» / O.Yu. Nikonova // Praktichna psihologiya ta sotsialna robota. – 2011. – № 8. – S. 39-43.

13. Olweus D. Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of aschool based intervention program / D. Olweus // The development and treatment of childhood aggression /Eds. D.J. Pepler, K.H. Rubin. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. P. 411–448.

14. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. — Oxford: Blackwell, 1993. — 135 p.

15. Power J. Personalities of Workplace Bullies and Victims / J. Power, D. Linton / The 8th International Conference on Workplace Bulling and Harassment – Future Challenges, 12–15 June 2012: Book of proceedings. – Copenhagen: The International Association on Workplace Bulling and Harassment, 2012. – P. 96–97.

16. Електронний ресурс. <http://www.education-support.org.uk/russian/parents/education-welfare-service/bullying/>

УДК 159.942

Роль емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки

Бучко В. Б.

Автор подає теоретичний аналіз емоційного інтелекту та його значення для формування просоціальної поведінки, наводить емпіричні дані щодо необхідності цілеспрямованого формування емоційної компетентності студентів, а також показує наявність статистично значимого зв'язку між емоційним інтелектом та соціально-психологічною адаптацією.

У статті йдеться про те, що високий рівень емоційного інтелекту дає можливість прогнозувати просоціальну поведінку і, навпаки, низький рівень емоційного інтелекту може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, труднощів адаптації до середовища. До просоціальної поведінки автор відносить не тільки альтруїзм як установку приносити користь іншій людині, але і такі дії, котрі відбуваються не винятково заради чийогось добробуту.

Наголос робиться на тому, що основу емоційного інтелекту формують вроджені компоненти, а саме: потенціал емоційної чутливості, емоційна пам'ять, емоційна обробка та емоційне навчання. Однак переживання емоцій у минулому (особливо в дитинстві) суттєво визначає рівень розвитку емоційного інтелекту. Оскільки дитинство і юність є вирішальними для встановлення емоційних реакцій, емоційний інтелект необхідно розвивати так само, як і логічний, протягом усього життя, а особливо у школі та вищих навчальних закладах.

У цілому розвиток емоційного інтелекту сприяє успішній адаптації в суспільстві, формує рівень ініціативності, підсилює установку на результат, а не процес діяльності, підсилює внутрішню та зовнішню мотивацію, підвищує поріг толерантності, емпатію, коректує самооцінку, сприяє конструктивному розв'язуванню конфліктів.

Ключові слова: емоційний інтелект, просоціальна поведінка, адаптація, самооцінка особистості.

Автор приводить теоретический анализ эмоционального интеллекта и его значение для формирования просоциального поведения, наводит эмпирические данные о необходимости целенаправленного формирования эмоциональной компетентности студентов, а также показывает наличие статистически значимой связи между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией.

В статье говорится о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта дает возможность прогнозировать просоциальное поведение и, наоборот, низкий уровень эмоционального интеллекта может быть основой для прогнозирования антисоциального поведения, трудностей адаптации к среде. К просоциальному поведению автор относит не только альтруизм как установку приносит пользу другому человеку, но и такие действия, которые происходят не исключительно ради чьего-либо благосостояния.

Акцент делается на том, что основу эмоционального интеллекта формируют врожденные компоненты, а именно: потенциал эмоциональной чувствительности, эмоциональная память, эмоциональная обработка и эмоциональное обучение. Однако переживания эмоций в прошлом (особенно в детстве) существенно определяет уровень развития эмоционального интеллекта. Поскольку детство и юность являются решающими для установления эмоциональных реакций, эмоциональный интеллект необходимо развивать так же, как и логический, в течение всей жизни, а особенно в школе и высших учебных заведениях.

В целом развитие эмоционального интеллекта способствует успешной адаптации в обществе, формирует уровень инициативности, усиливает установку на результат, а не процесс деятельности, усиливает внутреннюю и внешнюю мотивацию, повышает порог толерантности, эмпатию, корректирует самооценку, способствует конструктивному решению конфликтов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, просоциальное поведение, адаптация, самооценка личности.

The author represents a theoretical analysis of emotional intelligence and its importance in the forming of prosocial behavior; illustrates empirical evidence of the purposeful forming of student's emotional competence, and also displays the statistically significant relationship between emotional intelligence and social-psychological adaptation.

It's mentioned in the article that a high level of emotional intelligence allows to forecast the prosocial behavior; and vice versa, low emotional intelligence may be the starting point for the prediction of antisocial behavior; difficulties of adapting to the environment. The author refers not only altruism (as an attitude for the benefit of somebody) to the prosocial behavior, but other actions taking place not only for somebody's well-being.

The emphasis is made on the fact that the base of emotional intelligence is formed with the innate components, namely: the potential of emotional sensitivity, emotional memory, emotional processing, and emotional learning. However, the emotional experience in the past (especially from childhood) essentially determines the level of emotional intelligence. As childhood and adolescence are decisive for establishing the emotional reactions, emotional intelligence needs to be developed as well as logical one, throughout life, especially in schools and universities.

In general, the development of emotional intelligence helps for successful adaptation in a society, creates high level of initiativeness, reinforces the attitude as the result, not the process of activity, enhances internal and external motivation, reinforces the threshold of tolerance, empathy, corrects self-assessment, contributes constructive conflicts solving.

Keywords: emotional intelligence, prosocial behavior, adaptation, self-assessment.

Постановка проблеми. Щодо структури та видів інтелекту дотепер ведуться дискусії. Найбільш досліджуваний логічний інтелект (IQ) безумовно є чинником бурхливого розвитку технічного прогресу, проте емоційний інтелект (EQ) є чинником успіху у житті та відчуття щастя. Поняття емоційного інтелекту є відносно новим у науці і донині відсутнє загальноприйняте розуміння структури емоційного інтелекту, недостатньо розроблена діагностика його проявів тощо. Проте сучасні дослідження підтверджують, що саме емоційний інтелект корелює із просоціальною поведінкою, здатністю людини успішно адаптуватись до середовища, самореалізуватись, задовільнити свої соціальні потреби. Високий рівень емоційного інтелекту можна вважати надійною передумовою для прогнозування адаптивних соціальних наслідків, схильності до здорового способу життя і, навпаки, низький рівень емоційного інтелекту може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, формування алкогольної, наркотичної залежності та інших шкідливих звичок. Відтак, соціальна значущість і недостатнє висвітлення ролі емоційного інтелекту саме у формуванні просоціальної поведінки зумовили вибір даної теми дослідження.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз наявних наукових досліджень емоційного інтелекту та емпірично виявити його вплив на формування просоціальної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конструкт «емоційний інтелект» ідентифіковано Дж. Майером і П. Саловеем для визначення індивідуальних розбіжностей у здібностях людини сприймати, переробляти та використовувати емоційно навантажену інформацію, регулювати власні емоції і впливати на емоції інших людей. Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Р. Купер, Дж. Майер, П. Саловей, С. Хейн та інші виокремили наступні аспекти прояву емоційного інтелекту: адаптивність, асертивність, сприйняття емоцій, емоційну експресію, управління емоціями (власними та інших людей), імпульсивність, навички підтримування стосунків з оточуючими, самотивування, соціальну компетентність, стресоподолання, емпатію як особистісну рису, оптимізм.

Вітчизняні науковці досліджували EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк), його функції (Е. Носенко), вплив емоцій на здійснення інтелектуальних операцій (О. Філатова). Дослідженню EQ присвятили свої дисертації С. П. Дерев'яно (емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища), Н. В. Коврига (стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту), В. С. Романова (емоційний інтелект як чинник групової динаміки) та ряд інших.

Виклад основного матеріалу. Просоціальна поведінка трактується досить широко і на думку багатьох зарубіжних дослідників (наприклад, В. Джеймс, В. Занден, Л. Мерфі, Р. Чалдіні) являє собою альтруїстичні дії, а також форми поведінки, що включають в себе симпатію, співробітництво, допомогу, сприяння тощо. До просоціальної поведінки відноситься не тільки альтруїзм як установка приносити користь іншій людині, але і такі дії, котрі відбуваються не винятково заради добробуту іншого. Ознаками такої альтруїстичної чи взаємовигідної просоціальної поведінки є відносини солідарності, взаємодопомоги, співучасті, активного «співпереживання загальних цінностей», які реалізуються у спілкуванні та діяльності, вміння ідентифікувати себе з іншими людьми, синхронізуватись з їхніми емоціями.

Відтак, із вищезазначеного випливає, що емоційний інтелект є підґрунтям просоціальної поведінки, оскільки його структура передбачає уже згадані складові соціально бажаної поведінки. Зокрема, термін „емоційний інтелект” передбачає наявність таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Поняття «емоційний інтелект» за Г. Гарднером має дві форми репрезентації: міжособистісний та внутрішньоособистісний [8, с. 34-42].

Під міжособистісним емоційним інтелектом він запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати як краще співпрацювати з іншими людьми. Для поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він взяв за основу властивість людини, спрямовану на себе: модель власного «я» [8, с. 43-45].

Еволюція людини як у філогенезі, так і антропогенезі вимагає від неї групової поведінки із собі подібними. Більше того, просоціальну поведінку можна вважати формою збереження роду. У переважній більшості культур та релігій існує норма взаємності, що зобов'язує людей надавати допомогу, поводити себе толерантно, проявляти повагу та співчуття. Разом з тим розвиток багатьох цивілізацій, поколінь, держав супроводжувався поділом на «ми» та «вони». Слід припустити, що після двох світових війн XX століття людство зрозуміло можливість співіснування без поділу на «ми» та «вони» як ніколи до того.

Взаємна допомога, співпереживання дають можливість людині задовільнити соціальні потреби, котрі вона не здатна була б отримати самостійно. Тому ще Арістотель дав визначення людині як істоти соціальної. І, власне, щоб соціалізуватись необхідні наступні компоненти емоційного інтелекту: 1) розрізнення, сприйняття та вираження емоцій (здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, мовою

тіла; здатність стежити за власними почуттями в реальному часі й розуміти їх; емоційна грамотність, тобто спроможність назвати специфічні почуття в собі та інших людях, вміння висловлюватися чітко, зрозуміло і ефективно застосовувати емоції під час комунікації); 2) емоційна фасилітація мислення (здатність адекватно використовувати почуття в процесі мислення, розв'язання проблем і прийняття рішення; потенційна можливість почуттів спрямовувати особистість до того, про що важливо і необхідно подумати); 3) розуміння емоцій (можливість розв'язувати емоційні проблеми; здатність ідентифікувати та розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість розуміти цінність емоцій); 4) управління емоціями (спроможність взяти на себе відповідальність за власні емоції та почуття щастя; можливість здобути досвід з негативних почуттів і з'ясувати можливості для особистісного зростання; здатність допомогти іншим зрозуміти їх емоції та вказати шляхи їх ефективного використання) [3, с. 22].

Окрім того, емоції пов'язані з процесом мислення, спрямовують увагу на конкретні завдання, відіграють роль у запам'ятовуванні вагомого досвіду (емоційна пам'ять). Кожна людина народжується з певним потенціалом емоційної чутливості, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту. Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок, наприклад, у дитинстві в сім'ї, де її ображають і зневажають [3, с. 23]. Тому емоційний інтелект необхідно розвивати так само, як і логічний, протягом усього життя, а особливо у школі та вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Люди з добре розвиненим емоційним інтелектом мають кращу здатність протистояти стресу і контролювати свою імпульсивність, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими [7, с. 11].

На відміну від IQ, рівень якого багато в чому визначений генами, рівень EQ залежить від зусиль самої людини. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Він асоціюється з почуттям загального щастя [6, с. 153]. Низький емоційний інтелект призводить до нещастя і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією. Вищезазначені чинники схиляють до асоціальної поведінки.

Переживання емоцій у минулому визначає рівень розвитку емоційного інтелекту. Це означає, що дитинство і юність є вирішальними для встановлення емоційних реакцій, які управлятимуть життям індивіда. В процесі спілкування суб'єкт передає певний набір сигналів, які впливають на іншого суб'єкта, змінюючи при цьому ритм його серцебиття, рівень гормонів, силу розумових реакцій і загальний емоційний стан [1].

EQ формує також рівень ініціативності, тобто уміння використовувати сприятливі можливості для підвищення загальної результативності. За ініціативністю слідує воля до перемоги, тобто орієнтація на кінцевий високий результат. При цьому процес досягнення кінцевого результату проходить з емоційним піднесенням [2]. Це важливо для просоціальної діяльності, оскільки емоційний інтелект формує установку швидше на результат, а не на процес діяльності.

Високий рівень емоційного інтелекту допомагає конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що сприяє налагодженню просоціальної стратегії у поведінці.

О. І. Власова виділяє когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей: сприйняття емоцій, підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій, розуміння емоцій, управління емоціями [4].

Проте Д. Гоулмен висунув припущення, що окремі структурні компоненти емоційного інтелекту (усвідомлення та розпізнавання емоцій; регуляція емоцій та управління ними) відображають зміст, перш за все, не когнітивних, а емоційних здібностей людини. У вітчизняній психології також нещодавно з'явилися дослідження емоційного інтелекту, які акцентують увагу на його некогнітивних характеристиках [5, с. 31-32].

Одним із критеріїв просоціальної поведінки є успішна адаптація до середовища. Ми спробували емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на адаптивність студентів і на просоціальну поведінку в цілому. З цією метою використано наступні методики: «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда», методика «Емоційний інтелект» Н. Холла та «Методика самооцінки особистості». Вибірку склали студенти Рівненського державного гуманітарного університету віком від 18 до 22 років (з них 53 жіночої та 47 чоловічої статі).

Діагностика соціально-психологічної адаптації показала наступні результати. По шкалі «адаптивність», яка дозволяє виявити й оцінити рівень прийняття індивідом цінностей групи, виявлено, що 53% досліджуваних знаходяться в межах норми, а 47% – нижче норми. За шкалою самоприйняття, яка дозволяє виявити наявність ознак позитивного сприйняття себе як цікавої й особливої особистості, 73% досліджуваних знаходяться в межах норми, а 27% – нижче норми. По шкалі прийняття інших, що дозволяє характеризувати ставлення до соціального оточення, 70% опитаних – в межах норми, 30% – нижче норми. По шкалі, яка характеризує рівень задоволення собою при можливості вільного виявлення почуттів і емоцій, отримано такі результати: 86% досліджуваних – у межах норми, 14% – нижче норми. По шкалі інтернальності, що діагностує прийняття відповідальності на себе, а також впевненість, завзятість та наполегливість, отримали такі результати: 76% досліджуваних – у межах

норми, 24% – нижче норми. По шкалі домінування, що дає можливість діагностувати ознаки, характерні для особистості зі схильністю до займання лідерської позиції в колективі, отримали такі результати: 83 % досліджуваних – в межах норми, 10% – вище норми, 7% – нижче норми.

Результати методики на визначення самооцінки показали, що високий рівень самооцінки у 22% респондентів, низький – у 15%, адекватний – у 63 %. Фактично, більшість опитуваних мають адекватну самооцінку, що дає підстави припускати про реальну оцінку ними своїх можливостей та здатність до рефлексії. Респонденти, які мають занижену самооцінку, схильні до заниженого рівня домагань.

Проведена методика на визначення рівня емоційного інтелекту показала такі результати: 44% досліджуваних мають високий рівень емоційного інтелекту, 20% – середній та 36 % – низький. Відповідно, студенти з високим рівнем емоційного інтелекту чітко розпізнають свої емоції та емоції оточуючих, володіють емпатією та можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, вони більш адаптивні, легше досягають своїх цілей. І навпаки, студенти з низьким рівнем емоційного інтелекту розмито розпізнають власні почуття, емоції, емоції оточуючих, мають труднощі щодо керування своїм емоційним фоном. Спостереження за згаданою вибіркою дало підстави констатувати факт наявності просоціальної поведінки у студентів з високим рівнем EQ набагато частіше, ніж з низьким.

Кореляційний аналіз отриманих результатів по вищезазначених трьох методиках показав наявність статистично значимих зв'язків між EQ та соціально-психологічною адаптацією ($P \leq 0,01$). Регресійний аналіз виявив залежність між самооцінкою та соціально-психологічною адаптацією на рівні ($P \leq 0,05$). Емпіричні дані оброблялись за допомогою програми SPSS Statistics 17.0. Відтак, адекватна самооцінка сприяє успішній адаптації, а завищена та занижена – перешкоджає їй. Адекватна самооцінка формує оптимальний рівень домагань, що у свою чергу дає можливість успішно виконати завдання, в тому числі і просоціальне. Навіть сам факт успішного виконання завдання для індивіда є позитивним підкріпленням, а добрий вчинок є соціальним підкріпленням та мотивує на продовження просоціальної діяльності.

Якщо під просоціальною поведінкою розуміти тільки безкорисливі дії, то можна говорити про внутрішню мотивацію. Однак культури, релігії, звичаї, правила етикету, стереотипи схилиють індивіда чинити ряд дій, рушійною силою яких є зовнішня мотивація (позитивна емоція, схвалення та отримання соціального статусу тощо). Чим краще розвинена емоційна сфера людини, тим сильніша внутрішня або зовнішня мотивація просоціальної поведінки.

Висновки. Емоційний інтелект відіграє важливу роль у формуванні просоціальної поведінки шляхом підсилення внутрішньої та зовнішньої мотивації, покращення адаптації до середовища (соціуму), корекції самооцінки, підвищення порогу толерантності, конструктивного розв'язання конфліктів, підвищення емпатії. Самі по собі позитивні емоції є стимулом просоціальної поведінки та важливим засобом задоволення соціальних потреб і, власне, потребою. З огляду на недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту у кожного третього студента, доцільно було б впроваджувати заняття для цілеспрямованого формування емоційної компетентності студентів у ВНЗ.

У межах даної статті неможливо всебічно дослідити згадану тему, тому перспективними можуть бути ґрунтовні дослідження впливу EQ на формування альтруїстичних установок, корекції самооцінки та рівня домагань, підсилення внутрішньої мотивації тощо.

Literatura

1. Andreeva, I. N. (2006). Emotsyonal'nyy intyellyekt: isslyedovaniya fenomena. Voprosy psikhologii. № 3. – Ss. 78-86.
2. Andreeva, I. N. (2007). Pryedposylki razvitiya emotsyonal'noho intyellyekta . Voprosy psikhologii. № 5. Ss. 57-65.
3. Bereziuk, G. (2005). Emotsiyyny intelekt yak determinanta vnutrishn'oyi svobody osobystosti. Lviv: Psychologichni studii lvivskogo univversytetu. Ss. 20-23.
4. Vlasova, O. I. (2005). **Psykholohiya sotsial'nykh zdibnostey: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku**. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyy tsentr «Kyuyivs'kyu universytet». 308 s.
5. Lyusyn, D. V. (2004). Sovryemyennyye pryedstavlyeniya ob emotsyonal'nom intyellyekte. Sotsyal'nyy intyellyekt: Tyeoriya, izmyereniye, isslyedovaniya. D. V. Lyusyn, D. V. Ushakova (Ed.). Moskow: Institut psikhologhii RAN. Ss. 29-36.
6. Nikiforova, L. B. (2007). Struktura ta funktsiyi emotsiyanoi kul'tury osobystosti. Humanitarni nauky. Naukovo-praktychnyy zhurnal. Ss. 150 – 154.
7. Nosenko, E. L. (1998). Emotsiyyny intelekt yak odna iz form mnozhynnosti proyaviv intelektu. Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu. Seriya "Pedahohika i psykholohiya". Vypusk 3. Ss. 3-13.
8. Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books. – 304 s.

УДК 159.9:796.01

Комплекс сучасних методів психологічного впливу на особистість спортсмена

Височіна Н.Л.

Розглянуто сучасні методи і прийоми психологічної підготовки спортсменів до змагань. Визначено основні напрями психологічного впливу в залежності від специфіки виду спорту. Запропоновано комплекс психологічного впливу на спортсменів з урахуванням особливостей психічних властивостей особистості. Визначено перспективні напрями розвитку психологічної підтримки спортсменів в умовах тренувальної та змагальної діяльності з метою підвищення ефективності її здійснення.

Ключові слова: психологічний вплив, психічні властивості особистості, змагальна діяльність, спортсмени.

Рассмотрены современные методы и приёмы психологической подготовки спортсменов к соревнованиям. Определены основные направления психологического воздействия в зависимости от специфики вида спорта. Предложен комплекс психологического воздействия на спортсменов с учётом особенностей психических свойств личности. Определены перспективные направления развития психологической поддержки спортсменов в условиях тренировочной и соревновательной деятельности с целью повышения эффективности её осуществления.

Ключевые слова: психологическое воздействие, психические свойства личности, соревновательная деятельность, спортсмены.

Modern methods and techniques of psychological preparation of athletes for competition. The basic directions of psychological impact, depending on the specifics of the sport. The complex psychological impact on athletes allowing for the psychological characteristics of the individual. Perspective directions of psychological support athletes in training and competitive activities to improve the effectiveness of its implementation.

Keywords: psychological impact, psychological characteristics of personality, competitive activity, athletes.

Постановка проблеми. Активний розвиток психотехнологій в сучасних умовах та використання їх як засобу стимуляції результативності виступів спортсменів обумовлюють пильну увагу, що приділяється пошуку і розробці нових методів психологічної підготовки та психокорекції у спорті.

В українській психології, а особливо у психології спорту, відбувається формування простору психотерапевтичних знань, виникає синтез нових психотерапевтичних технік, більшість з яких прийшли до нас з-за кордону, у поєднанні з національними культурними та науковими традиціями.

З кожним роком роль психології у діяльності спортсменів постійно підвищується, оскільки без спортивного психолога важко уявити собі роботу того чи іншого спортивного клубу, а в особливості національної збірної команди України. Але не всі національні олімпійські збірні з окремих видів спорту мають в штаті психологів, що пов'язано з недостатнім інформаційним забезпеченням керівництва федерацій та відсутністю належного рівня фінансування. Проте потреба у кваліфікованих спеціалістах, а також пошук нових психологічних методів стимуляції спортивних досягнень у галузі спортивної психології є актуальною проблемою.

В даний час постійно йдуть дослідження в галузі вивчення психологічних можливостей спортсменів. Необхідність знаходження додаткових джерел емоційно-вольового ресурсу та внутрішніх психічних резервів у спортсменів обумовлена тим, що рівень їх фізичних навантажень, рекордів і функціональних можливостей сьогодні досягає граничних показників. Подальше підвищення рекордних результатів можливо лише за умови впливу зовнішніх факторів: фармакологічної підтримки або психологічного допінгу. У зв'язку з вищезазначеним важливість вирішення цього питання є одним з пріоритетних напрямків сучасної психології спорту.

Спираючись на власний досвід практичної діяльності психолога у спорті, представляється можливим судити про ефективність застосування психотерапевтичних методів і технологій у процесі підготовки тренерів та спортсменів вищої кваліфікації, а саме: спортивний коучінг, гештальттерапія, тілесно-орієнтована терапія, технології нейролінгвістичного програмування (NLP), психодрама, психоаналіз, групова психотерапія, зокрема тренінг асертивності, управління біллію та інші.

Ефективність впливу більшості методик, що використовуються для здійснення психокорекції у спорті в теперішньому часі досліджена рядом вітчизняних (Горбунов Г. Д., 2006; Ильин Е. П., 2010; Кабаченко Т. С., 2000; Серова Л. К., 2007; Сопов В. Ф., 2010) та зарубіжних (Horn T. S., 2008; Johnson D., 2008) вчених [1-7].

Зв'язок роботи з науковими планами, темами. Дослідження виконано відповідно до «Зведеного плану НДР у сфері фізичної культури і спорту на 2011-2015 рр.» Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту за темою 2.24. «Підвищення ефективності тренувальної та змагальної діяльності кваліфікованих спортсменів дозволеними засобами відновлення та стимуляції працездатності».

Мета роботи: проаналізувати та систематизувати сучасні знання про методи психологічного

впливу на особистість спортсмена для підвищення ефективності його змагальної діяльності.

Методи: аналіз спеціальної наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури, педагогічне спостереження, аналіз досвіду тренувальної й змагальної діяльності спортсменів високої кваліфікації, членів олімпійської збірної команди України.

У дослідженні приймало участь 620 кваліфікованих спортсменів різних типів рухової активності. Спостереження проводилось протягом п'яти років (з 2008 року).

Дослідження проведені в Науково-дослідному інституті Національного університету фізичного виховання і спорту України на базі лабораторії стимуляції працездатності та адаптаційних реакцій у спорті вищих досягнень.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння того, як потрібно здійснювати вибір методів психологічного впливу, необхідно враховувати особливості перебігу спортивної діяльності, специфіку виду спорту, психологічні та індивідуально-типологічні особливості спортсмена. Головними відмінностями психології спортсменів, особливо спортсменів високого рівня майстерності, від інших людей є відсутність інстинкту самозбереження, завищена самооцінка, наявність спортивної агресії або її сублимація та володіння прийомами жорсткої безкомпромісної психологічної атаки, оскільки часто гра відбувається з порушеннями моральних норм, особливо в ігрових видах спорту (футбол, хокей, волейбол, баскетбол та інші), де можливий фізичний контакт з противником, який іноді призводить до травм.

Багаточисельні дослідження психічних властивостей особистості спортсменів, що були проведені нами на базі НДІ НУФВСУ за останні роки, вказують, що прогноз ефективності психотерапії як у тренувальних, так і у змагальних умовах діяльності, особливо корекція передстартових психічних станів, безпосередньо залежить від типу темпераменту, а в особливості від ступеню вираженості факторів інтроверсії-екстраверсії (табл. 1).

Таблиця 1

Ефективність впливу психологічних методів корекції з урахуванням типу темпераменту спортсмена

№	Методи психологічного впливу	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік
1	Саморегуляція	+/-	+	+	-
2	Спортивний коучінг	+	+	+/-	-
3	Підвищення мотивації	+	+	+	+
4	Медитація	-	+	+	+
5	Гіпноз	+/-	+	+	+
6	Аутогенне тренування	+	+	+	+/-
7	Арт-терапія	+	+	+	+
8	Психодрама, соціодрама	+/-	+	+	+
9	Холодинаміка	+	+	+	-
10	Тілесно-орієнтована терапія	+	+	+	+
11	Дихальні практики	+	+	+	+/-
12	Психоаналіз	+	+	+	+
13	Гештальттерапія (ідеомоторне тренування)	+	+	+	+
14	Управління психічними захистами	+	+	+	-
15	Регуляція емоційного стану	+	+	+	+
16	Тренінг асертивності	+	+	+	+
17	Управління біллю	+/-	+	+	-
18	Технології нейролінгвістичного програмування (NLP)	+	+	+	+

Примітка: + - високий ступень ефективності психологічного впливу;
+/- - середній ступень ефективності психологічного впливу;
- - низький ступень ефективності психологічного впливу

Як правило, у спортсменів високого класу, особливо при обстеженні досить великих вибірок, відзначається значуща тенденція до екстраверсії. Однак конкретних причин даного факту поки не виявлено. Тим не менш, є достатня кількість експериментальних даних, що свідчать про домінування екстраверсії у спортсменів різних видів спорту [4].

В залежності від специфіки виду спорту висуваються характерні вимоги до вибору методів психологічного впливу на особистість спортсмена. Наприклад, в ігрових видах спорту (футбол, хокей, волейбол, баскетбол, теніс, шахи та ін.) необхідно поєднувати елементи індивідуальної психотерапії з групою. Оскільки більшість ігрових видів спорту є командними, переважна увага приділяється груповій роботі, наприклад, використовуючи тренінг асертивності.

При роботі з представниками складно-координаційних (фрістайл, спортивна та художня гімнастика, фігурне катання на ковзанах, стрибки у воду та ін.) та циклічних (бігові дисципліни легкої атлетики, плавання, веслування, велоспорт, лижний, ковзанярський спорт та ін.) видів спорту, психотерапія набуває ряду характерних особливостей. Групова психотерапія дає позитивні результати в умовах корекції кризових ситуацій при недружелюбному, негативному ставленні спортсмена до всіх авторитетів, або при драгівливості, запальності, агресивності. У психотерапевтичній групі конфронтація одного спортсмена може бути швидко і успішно збалансована шляхом підтримки іншими членами групи. Тому на етапі відновлення після змагань (особливо, якщо виступ команди невдалий) більш доречною є групова психотерапія (психодрама, соціодрама, тренінг та ін.).

Особливістю підбору методів психокорекції у єдиноборствах, до яких відносяться всі види боротьби та боксу, є орієнтація на оволодіння спортсменом управління психічними захистами, страхами та біллю.

У швидко-силових видах спорту (легкоатлетичні види спорту, метання, спринтерські номери програми в різних видах спорту), як і у багатоборствах (лижне двоєборство, легкоатлетичне десятиборство, сучасне п'ятиборство та інші) першочерговим завданням психолога являється навчити спортсмена саморегуляції емоційного стану, що може бути досягнуто методами холодинаміки, тілесно-орієнтованої терапії або дихальних практик, оскільки невдалі виступи у змаганнях, травми, перевантаження, конфлікти для представників цього напряму є найбільш психотравматичними.

Окремо слід розглянути методи психологічного впливу, які успішно використовуються представниками усіх видів спорту і є універсальними: арт-терапія, психоаналіз, гештальттерапія (у спорті застосовується як ідеомоторне тренування), NLP-технології та спортивний коучінг (прогресивна психотехнологія досягнення успіху та розвитку системи цілепокладання). Враховуючи колосально розвинуті вольові якості професійних спортсменів, їх величезну цілеспрямованість, безкомпромісність, готовність до дії та дисциплінованість, застосування цих методів відбувається скоріше та ефективніше, ніж при роботі з людьми, що не займаються спортом.

Специфіка психології спортсмена полягає в наявності у нього винятково високого рівня мотивації, що дозволяє піддавати себе багаторічним щоденним фізичним і психічним навантаженням з метою досягнення перемоги на змаганнях. Завдяки такій психічній особливості спортсмена спортивна діяльність дозволяє найкращим чином відстежувати динаміку людських можливостей. Високий рівень мотивації виникає під впливом ряду чинників, до яких відносяться: зіставлення власних результатів із досягненнями інших спортсменів, потреба у самоствердженні та забезпеченні успішних життєвих перспектив, можливість реалізації своїх здібностей.

Особлива увага повинна приділятися питанням мотивації спортсменів, причому не тільки в період їх участі у змаганнях, але й по ходу тренувань. Для початку спортивного тренування потрібно мати досить високий рівень мотивації, що спонукає спортсмена переступити бар'єр комфорту і почати переживати всі відчуття, що виникають при крайніх ступенях стомлення і напруги.

Динаміка психічних станів у спортивній діяльності має характерні особливості прояву і дозволяє визначити декілька основних типів ситуацій, у яких використовується метод саморегуляції: корекція стану втомленості, зняття надмірної психічної напруги, подолання стану фрустрації. Існує широкий спектр методик, що дозволяє успішно застосовувати засоби психологічного впливу у спорті в перерахованих вище ситуаціях, що включають в себе як втручання ззовні (гетерорегуляцію), так і саморегуляцію.

До методів корекції втомленості можуть бути віднесені: зміна діяльності, суворе дотримання режиму навантажень і відпочинку навіювання та самонавіювання сну та сноподібних станів, навчання спортсменів раціональним прийомам відпочинку при короткочасних паузах, передбачених регламентом змагань, а також спеціальні аудіо та відеозаписи картин природи.

Важливим напрямком психологічної корекції слід вважати управління передстартовим станом спортсмена. Іноді спортсмену складно впоратися з емоціями, особливо коли висока ціна помилки і дуже важливо перемогти. Тому завданням спортивного психолога є допомога спортсменові знайти свій, ефективний і правильний спосіб психологічної підготовки до важливих і відповідальних стартів.

Зняття надмірної психічної напруги у спортсмена поєднується зі стратегією десенсибілізації, тобто зниженням чутливості, яка викликала неадекватну психічну напругу, а також з усуненням об'єктивних причин стресового стану. До числа явних проявів надмірної психічної напруги відноситься «передстартова лихоманка», яка може бути викликана непосильним завданням, поставленим перед спортсменом або командою, переоцінкою власних сил і можливостей, нервозністю іншого спортсмена або команди і т.п. Засоби, які використовуються для зняття передстартової надмірної психічної напруги, носять передусім заспокійливий характер.

З точки зору психологічного впливу на спортсмена існують дві принципово різні ситуації, в яких необхідно зняття надмірної психічної напруги: ситуація перед стартом та виникнення надлишкового хвилювання по ходу змагання. У першому випадку спортсмен може розраховувати на допомогу ззовні, а в другому він повинен покладатися на власні можливості.

Крайня байдужість, «передстартова апатія» після надмірного збудження зустрічається рідко, хоча і не виключена повністю. При виникненні надмірної психічної напруги в процесі змагання основне місце відводиться засобам саморегуляції; ефект саморегуляції залежить від володіння арсеналом її прийомів, адаптованих до умов змагань у конкретному виді спорту.

Крім цього слід враховувати особливості формування і прояву самооцінки у спортсменів високого рівня майстерності, в яких вона зазвичай завищена. Корекцію самооцінки у спорті здійснюють

за допомогою тренінгу асертивності.

Серйозною проблемою, яку повинен вирішувати психолог у спорті, є подолання стану фрустрації – психічного стану, що викликається несподіваним виникненням перешкод на шляху до наміченої мети, переживанням невдачі. Для цих цілей використовується аутогенне тренування та регуляція емоційного стану.

Особливе місце в регуляції психічних станів спортсменів займають засоби саморегуляції, за допомогою яких можна управляти процесами, які в звичайних умовах регуляції не піддаються (обмін речовин, робота серця, температура тіла). Найчастіше у спорті використовуються чотири різновиди психічної саморегуляції: аутогенне, психорегулююче, психом'язове та ідеомоторне тренування.

Гарні результати при підготовці до змагань дозволяє отримати методика медитації, яка прийшла до нас з релігійних обрядів країн Сходу. Різновидом медитації, де використовуються візуалізовані розслаблюючі образи, є релаксуюча уява. Сприятливі ефекти зазвичай викликаються уявленнями тепла, відчуття легкості, плавучості, польоту в потоці теплого вітру або ж занурення в м'яку хмару під зігріваючим сонцем.

Аутогенне релаксуюче тренування є формою самогіпнозу, виконуваною для вироблення специфічних відчуттів, що асоціюються з розслабленням. При цьому викликаються відчуття тепла і тяжкості. Модифікацією аутогенної релаксуючої методики є прогресивна м'язова релаксація. В її основі використовується описана вище послідовність дій, але з включенням сильного ізометричного м'язового скорочення, утримання його протягом декількох секунд і подальшого повільного розслаблення м'язів в період повторюваних фаз з навіюванням відчуття тяжкості і тепла. Після того, як спортсмен оволодіє цією методикою, він може почати застосовувати її і перед спортивними змаганнями.

Якщо під час змагань спортсмен відчуває скутість, то він може використовувати як засіб для розслаблення дихальні практики. Глибоке дихання може бути ефективним засобом зняття стресу. Спортсмен повинен спробувати зробити по можливості глибокий вдих, затримати його на кілька секунд, потім повільно видихнути і проаналізувати, чи виникло у нього після цього хоч невелике відчуття розслабленості. Дуже важливо, щоб вправи для релаксації виконувалися повільно з глибоким вдихом і тривалим видихом. Ця вправа здійснюється переважно перед фізичним навантаженням, але вона може також застосовуватися для розслаблення і концентрації під час тренувальних навантажень і змагань.

Ще однією проблемою, яку необхідно вирішити психологу у спорті, є переживання спортсменом програшу або невдалого виступу. В даному випадку важливим фактором буде наявність у спортсмена розвинутих вольових якостей та здатності до саморегуляції емоційного стану.

Також в спортивній практиці активно використовується низка специфічних психотерапевтичних методів: прийоми «прямої і непрямої деактуалізації суперника», «зняття заборони на помилку і заохочення силової боротьби» та інші.

Розгляд основних напрямів психологічної підтримки спортсменів вказує на те, що підбір методів доцільно здійснювати з урахуванням віку, статі, психологічних та психофізіологічних особливостей спортсмена та характеру його рухової активності, що є передумовою для індивідуалізації процесу психологічної підготовки.

Запропонований комплекс психологічних методів дозволяє оптимізувати індивідуальний стиль керівництва тренера, формувати вміння і навички ефективної комунікації, засвоювати інноваційні методи і техніки психологічного впливу на спортсменів вищої кваліфікації.

Висновки. За результатами проведеного дослідження використання комплексу сучасних психологічних методів у підготовці спортсмена-професіонала надає позитивного впливу на динаміку параметрів соціальної адаптованості, мотиваційно-ціннісної структури особистості, психічного і психофізіологічного стану, а також підвищення мобілізаційних показників нервової системи. Дослідження доводить професійну ефективність і доцільність взаємовигідного співробітництва спортивних команд і фахівців з психотерапії.

Враховуючи вищенаведене, можна зауважити, що у використанні методів і технологій сучасної нової психотерапії вбачається великий потенціал як для розвитку психології спорту, так і для практичної діяльності психологів спорту і тренерів, які виводять спортсменів до вершин спортивних досягнень.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на пошук нових підходів до вирішення проблеми психологічного впливу у спорті вищих досягнень з метою удосконалення системи психологічного супроводу українських спортсменів.

Literatura

1. Gorbunov G. D. Psihopedagogika sporta / G. D. Gorbunov. – М. : Sovetskij sport, 2006. – 294 s.
2. П'їн Е. Р. Psihologija sporta / Е. Р. П'їн. – СПб : Piter, 2010. – 352 s.
3. Kabachenko T. S. Metody psihologicheskogo vozdejstvija : uchebnoe posobie / T. S. Kabachenko. – М. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. – 530 s.
4. Serova L. K. Psihologija lichnosti sportsmena / L. K. Serova. – М. : Sovet. sport, 2007. – 116 s.
5. Sopov V. F. Teorija i metodika psihologicheskij podgotovki v sovremennom sporte. Metodicheskoe posobie / V. F. Sopov. – М. : Moskomspport, 2010. – 116 s.
6. Horn T. S. Advances in Sport Psychology / T. S. Horn. – 3rd Edition, Champaign, IL: Human Kinetics, 2008. – 512 p.
7. Johnson D. How psychology helps the athlete : Helping athletes with a wide range of issues, both on and off the field, to deal with the stresses of their game / D. Johnson // Tribune Business News. – McClatchy, 18 May 2008.

Надійшла до редакції 22.12.2013

УДК 159.93

Соціально-психологічні особливості просоціальної активності шкільної молоді в умовах трансформаційних змін

Волченко Л. П.

Стаття присвячена вивченню проблеми просоціальної поведінки молоді, що навчається у загальноосвітніх навчальних закладах. Аналізуються впливи соціально-психологічних чинників, які породжені суспільними трансформаціями, на просоціальну активність старших школярів. Наводяться результати емпіричного дослідження, в якому були з'ясовані особливості активності старших школярів з інтернальним та екстернальним рівнями локусу контролю в певних соціальних ситуаціях.

Ключові слова: екстернальність, інтернальність, просоціальна поведінка, соціально-психологічний вплив, старші школярі.

Статья посвящена изучению проблемы просоциального поведения молодежи, которая обучается в общеобразовательных учебных заведениях. Анализируются воздействия социально-психологических факторов, порождаемых общественными трансформациями, на просоциальное поведение старшеклассников. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором были установлены особенности активности старших школьников с интернальным и экстернальным уровнями локуса контроля в определенных социальных ситуациях.

Ключевые слова: экстернальность, интернальность, просоциальное поведение, социально-психологическое влияние, старшеклассники.

Article examines prosocial behavior problems of young people who are trained in secondary schools. Analyzes the impact of socio-psychological factors generated by social transformation on prosocial behavior seniors. The results of empirical studies, which have been established especially older students with activity internal'num and externality locus of control in certain social situations.

Key words: externality, internality, prosocial behavior, social and psychological impact, high school students.

Постановка проблеми. Науковці постійно акцентують увагу на проблемі просоціального існування людини, оскільки «просоціальність» є одним із ключових понять у сенсі визначення приналежності індивіда до тієї або іншої соціальної спільноти. Зазвичай, у соціальній психології під «про соціальністю» або просоціальною активністю/поведінкою розуміються різні дії індивіда, які пов'язані з наданням допомоги або наміру надати допомогу іншим людям без залежності від характеру його мотивів [10]. Просоціальними вважаються вчинки людей спрямовані на підтримку цінностей або загальноприйнятих соціальних норм, що превалюють у суспільстві. При цьому, просоціальна активність має широкий спектр проявів. Наприклад, як агресія співробітника правоохоронних органів при затримці небезпечного злочинця може вважатися просоціальною, так й вчинки людей, що протистоять тим, хто знецінює моральні та соціально-нормативні приписи цілком узгоджуються з такою формою активністю.

Разом із цим зміни, що відбуваються у всіх сферах суспільного життя, без сумніву, впливають на переоцінку людиною колишніх уявлень про просоціальне та антисоціальне. Наприклад, підприємницька діяльність (спекуляція) за радянські часи вважалася злочином, тоді як сьогодні – це цілком просоціальна, соціально бажана справа. Такі зміни свідчать, що уявлення людей перш за все є похідними від економічних, політичних, правових, ідеологічних та інших уподобань, які істотно переважають у певному соціокультурному середовищі.

Просоціальним є все те, що відповідає вимогам соціальних норм, які виступають певними «координатами» існування людей у суспільстві. При цьому функцією соціальних норм є забезпечення поєднання позаособистісних вимог, умов і завдань суспільства з поведінкою та проявами особистості, й вони слугують цілям орієнтації особистості в ситуації вибору, забезпечують соціальний контроль її поведінки, впорядковуючи тим самим характер взаємодії в рамках конкретної спільноти [9].

Разом із цим, для того щоб була забезпечена ефективність дія соціальних норм потрібно виконання певних вимог. С. О. Гарькавець, В. М. Кудрявцев, К. Муздибаєв, А. А. Реан, В. В. Третяченко та інші науковці вважають, що для цього індивід зобов'язаний визнавати соціальні цінності, які закріплюють та охороняють ці норми. Також, соціальні норми зобов'язані розвиватися та змінюватися з урахуванням трансформацій, які відбуваються у суспільній свідомості. Вони повинні йти за розвитком суспільних потреб, матеріальних і духовних інтересів людей. Але саме йти, а не випереджати або значно відставати, оскільки вони зобов'язані сприйматися особистістю, як підстави для її просоціальних дій [3; 4; 5; 8; 9; 12].

Проте зміни соціальних пріоритетів зумовлюють виникнення нових соціальних цінностей-норм, яким потрібен час для відповідної інтерналізації їх індивідом. Однак в реальному житті саме розвиток самосвідомості особистості може не поспівати за тими соціальними трансформаціями, які відбуваються.

Соціальні трансформації зумовили значні розбіжності у визначенні як соціально-нормативного

в цілому, так і просоціальної активності особистості, зокрема. Не випадково, що на сьогодні більш визначеним є антисоціальне та асоціальне, ніж просоціальне. Останнє тільки може бути протиставлено антисоціальному, а це породжує певні проблеми щодо виховання «просоціальності» у підростаючого покоління, яке в соціально-нормативних координатах невизначеності може й не набути необхідних соціально бажаних якостей. Отже, на нашу думку, розгляд проблеми просоціальної активності шкільної молоді в умовах трансформаційних змін є актуальним завданням сучасної соціальної, педагогічної та вікової психології й потребує свого всебічного розгляду та вирішення.

Мета статті полягає у визначенні особливостей впливу соціально-психологічних чинників, які породжені змінами у суспільстві, на просоціальну активність хлопців і дівчат, що навчаються у середніх закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичних підходів до проблеми просоціальної активності особистості засвідчує, що існує множина поглядів і визначень того, що вважається «просоціальним» (психоаналітичний, біхевіористський, гуманістичний, когнітивний, соціокультурний, культурологічний, соціально-психологічний та інші напрямки).

Класичний психоаналіз стверджує про наявність сильних внутрішніх імпульсів (збудників), що мають несвідому природу і змушують людину діяти певним чином. У біхевіоризмі просоціальна поведінка виступає відтворенням фундаментального принципу стимул – реакція. У гуманістичній парадигмі вважається, що «просоціальність» особистості є проявом синергії, яка визначає рівень міжперсональної співпраці та гармонії у суспільстві (у допомозі іншому індивід шукає особисте задоволення). У когнітивній теорії підкреслюють значення індивідуального сприйняття та інтерпретації конкретної ситуації. Соціокультурні теорії визначають провідну роль соціальних норм, соціальної відповідальності, взаємності та соціальної справедливості [1; 3; 4; 7; 9; 10; 12].

Зрозуміло, що просоціальна поведінка є необхідною умовою подальшої соціалізації індивіда та продукування його індивідуальної, активної позиції щодо моральних і соціально-нормативних відносин, які складаються у суспільстві. Звідси звертає на себе увагу те, що саме свідоме ставлення людини до релевантних аспектів життєдіяльності є істотним проявом її соціалізації.

Але слід зазначити, що ситуаційні соціально-психологічні чинники спроможні детермінувати активність особистості у самому широкому спектрі. Наприклад, «... людина більш схильна продукувати свою «просоціальність» стосовно тих, кого особисто знає, якщо за її поведінкою спостерігають інші, не відбувається дифузії відповідальності, існують сприятливі умови соціального та природного середовища» [10, с. 559]. При цьому, серед стійких психологічних чинників, які суттєво впливають на продукування просоціальної поведінки особистості, науковці виділяють особистісні риси (Г. Айзенк, Р. Кеттел та ін.), ціннісно-смыслові аспекти самосвідомості (А. А. Реан, Т. М. Титаренко, Ш. Шварц та ін.), емоційні стани (В. Мак-Дауголл, О. Маурер та ін.), соціальну ідентичність (Р. Емлер, Л. Фестінгер та ін.), потреби та здібності (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), розвинені когніції (Дж. Келлі, Л. Колберг та ін.), локус контролю (К. Муздибаєв, Дж. Роттер та ін.) тощо [1; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 14].

З огляду на зазначену проблему особливої уваги заслуговує локус контролю, оскільки цей конструкт, у переважній більшості дослідників, не викликає заперечень стосовно дієвого впливу на просоціальну активність індивіда. При цьому Дж. Роттер стверджував, що люди з внутрішнім локусом контролю (інтернальним) виявляються більш соціально адаптованими, ніж люди, у яких спостерігається зовнішній локус контролю (екстернальний). Тобто за певних соціально-нормативних аспектів життєдіяльності, наприклад, школярі, які добре навчаються та мають стійке уявлення про визначення релевантності тих або інших просоціальних категорій, мають внутрішній локус контролю та з меншою вірогідністю схиляються до вчинення асоціальних або антисоціальних вчинків.

К. Муздибаєв [6] також зазначає, що існує позитивна кореляція між інтернальністю і наявністю сенсу життя: чим більше суб'єкт вірить, що все залежить від його власних зусиль і спроможностей, тим більшою мірою знаходить він у житті смисл та цілі, а А. А. Реан [8] стверджує, що екстернальний локус контролю є зняттям суб'єктом відповідальності з себе за те, що відбувається з ним, і покладає її на інших, на долю, випадок, обставини.

Отже, на підставі зазначених теоретичних обґрунтувань ми спробували виявити чинники, які значно впливають на прояви просоціальної активності шкільної молоді за сучасних трансформаційних змін, що відбуваються в українському суспільстві.

На підставі опитувальника рівня суб'єктивного контролю (РСК) Е. Ф. Бажина, К. О. Голинкіної, О. М. Еткінда [2] та авторської анкети щодо моделювання певних соціальних ситуацій ми спробували співставити ставлення хлопців і дівчат у площині екстернальності – інтернальності до можливих власних просоціальних дій у певних соціальних ситуаціях. Групу випробуваних становили старшокласники середніх загальноосвітніх шкіл міста Северодонецька Луганської області. У дослідженні прийняли участь 120 випробуваних у віці від 15 до 17 років (55 хлопців та 65 дівчат). Результати наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Показники екстернальності – інтернальності у групах старших школярів (N=120)

Шкали РСК	Середнє значення у групі хлопців	Середнє значення у групі дівчат	Середнє значення у групі старшокласників
Загальний показник інтернальності	47,61	48,63	48,12**
Інтернальність в галузі досягнень	53,33	67,61	60,47*
Невдач	41,53	49,33	45,43**
Родинних стосунків	39,33	35,11	37,22**
Виробничих стосунків	54,27	61,17	57,72**
Міжособистих стосунків	61,09	63,11	62,1*
Здоров'я та хвороби	43,87	46,43	45,15**

Примітка: * $p \leq 0,01$, ** $p \leq 0,05$.

Констатовано, що серед випробуваних переважають школярі з екстернальним локусом контролю. Особливо відчутною їхня більшість у сфері родинних стосунків. Проте, у сфері міжособистих стосунків як серед хлопців, так й серед дівчат переважають індивіди з інтернальним локусом контролю, що свідчить про високий рівень їхньої відповідальності у відношеннях з іншими та спроможність контролювати власні стосунки з оточуючими. Але, якщо взаємодія буде мати негативні наслідки (сфера невдач), переважна більшість старших школярів вважає їх проявом недобррозичливості інших. Отже, просоціальна активність таких хлопців і дівчат ґрунтується на їхньому індивідуальному сприйнятті та власних інтерпретаціях конкретної соціальної ситуації.

Другим етапом дослідження було вивчення ставлення хлопців і дівчат до конкретних соціальних ситуацій, у яких вони виявляються спроможними продукувати просоціальну активність.

Старшокласникам були запропоновані певні соціальні ситуації, за яких можливе вчинення тих або інших просоціальних дій. Для розгляду було запропоновано 30 різних соціальних ситуацій, що мають достатньо поширений характер у суспільному житті (див. табл. 2).

Результати опитування свідчать про те, що як хлопці, так й дівчата з інтернальним локусом контролю більше схильні до продукування просоціальної поведінки, ніж їхні однолітки з екстернальним локусом контролю. У 20 з 30 запропонованих ситуацій, серед школярів-інтерналів більше виявилось тих, хто був готовий надати допомогу іншій незнайомій людині або стати на захист соціальних норм. Разом із цим, серед дівчат було більше респондентів, які виявили схильність до просоціальних, альтруїстичних дій, ніж серед юнаків. Така «просоціальність» дівчат може бути пояснена не тільки переважанням у них інтернального локусу контролю, а й орієнтацією на традиційні цінності [14], схильністю до емпатії [11] та низьким рівнем егоїзму [6].

Найбільш суттєвим результатом опитування стало те, що менше половини старших школярів взагалі виявилися схильними до продукування високого рівня просоціальної активності. Це може свідчити на користь того, що серед хлопців і дівчат існує проблема очікувань відносно виконання норм соціальної відповідальності [1; 10]. Тобто, у шкільному середовищі, скоріше за все, є наявною тенденція до індивідуалізації самосвідомості учнів, за якої хлопці і дівчата схильні пояснювати рішення щодо надання допомоги іншим через проблему індивідуального вибору, у якому значну питому вагу має аспект особистої користі.

Таблиця 2

Соціальні ситуації та ставлення до них старшокласників з різним локусом контролю (N=120)

№ п/п	Соціальні ситуації	Кількість позитивних відповідей (у %)	
		Респонденти-інтернали	Респонденти-екстернали
1.	Вас турбують проблеми інших людей, чи ви більше переймаєтесь власними проблемами?	63	31
2.	Можете ви позичити 50 гривень своєму знайомому, якщо він гостро потребує фінансової допомоги?	53	33
3.	Вам не буває складно перевести когось через дорогу, якщо інша людина цього потребує?	54	30
4.	Ви завжди становитеся у чергу, навіть тоді коли не вистачає часу?	40	23

5.	Якщо ви бачите непритомну людину, яка лежить на узбіччі тротуару – надасте їй допомогу?	52	31
6.	Якщо на ваших очах незнайома людина загубила гроші – ви звернете на це її увагу?	35	27
7.	У громадському транспорті ви завжди поступаєте місцем іншим пасажиром, які за віком є старшими?	45	23
8.	Якщо незнайома людина кричить із вікна 3 поверху, що вона не може вийти з квартири – надасте їй допомогу?	34	28
9.	Якщо дорослі порушують соціальну норму, згідно якої не можна викидати сміття в невстановленому місці – зробите такій людині зауваження?	36	23
10.	У громадську транспорті ви знайшли гаманець – шукатимете його власника?	57	43
11.	Якщо в крамниці залишився тільки один екземпляр товару – поступитеся ним іншій незнайомій людині, коли вона наведе переконливі аргументи?	41	34
12.	Чи будете ви свідчити на користь незнайомої людини, яка проходить потерпілою у карній справі?	47	32
13.	Якщо хтось брутально поводить з іншим – ви допоможете останньому?	52	63
14.	Ви завжди керуетесь у власному житті соціальними нормами?	57	45
15.	Ви надасте допомогу похилій людині, яка просить піднести її речі?	55	53
16.	Ви завжди подасте милостиню тим, хто її просить?	49	51
17.	Якщо у незнайомої людини виникли ускладнення щодо орієнтації у незнайомому місті – ви допоможете їй знайти потрібне місце?	73	47
18.	Ви завжди уважно слухаєте іншого, навіть тоді, коли те, про що він каже, вам не цікаво?	48	33
19.	Якщо у вашій присутності брутально поведуться з іншою людиною – ви станете заперечувати таким діям?	54	43
20.	Ви згодні будете підштовхнути автомобіль незнайомої людини, якщо вона про це вас попросить?	40	36
21.	Якщо ваш батько відмовиться підвести незнайому людину з сильним забиттям до лікарні – ви станете його вмовляти, щоб він надав таку допомогу?	52	38
22.	Знаходячись в поїзді ви поступитися своїм нижнім місцем іншій людині, у якої верхнє місце, але яка випробовує труднощі щодо його зайняття?	42	31
23.	Пожертвуєте ви власні кошти (30 гривень), щоб незнайома вам людина мала змогу купити квіток на потрібний їй поїзд?	47	36

24.	Зупините ви транспорт, якщо цього вимагає ситуація допомоги іншій незнайомій людині?	31	28
25.	Якщо ви побачили злочинця, який втікає з місця злочину – ви спробуєте його якимось чином зупинити?	33	37
26.	Якщо хтось говорить неправду у вашій присутності – ви станете заперечувати цьому?	52	53
27.	При перебуванні у громадському місці ви завжди поводити себе чемно та відповідально?	65	67
28.	Дасте свій мобільний телефон незнайомій людині, якій потрібно негайно зателефонувати?	27	46
29.	Звертаєте ви свою увагу на попередження, щодо заборони паління у громадських місцях?	72	63
30.	Якщо бачите сварку між знайомими вам однолітками – ви запропонуєте їм примирення.	63	67

Висновки.

1. Інтернальний та екстернальний локуси контролю мають стійкий зв'язок з продукуванням особистістю просоціальної поведінки, що спостерігається в соціальній активності хлопців і дівчат, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах. Старші школярі з інтернальним локусом контролю більш спроможні продукувати просоціально орієнтовану поведінку, ніж їх однолітки з екстернальним локусом контролю. При цьому, для школярів з екстернальним локусом контролю більш вагомими виявляються ситуаційні чинники детермінації власної просоціальної активності, а для школярів з інтернальним локусом контролю – внутрішнє переконання щодо гідного та відповідального вчинку.

2. У дівчат, на відміну від хлопців, більше виражена схильність до просоціальних дій, що може бути пояснено не тільки переважанням у них інтернального локусу контролю, а й наявними орієнтаціями на традиційні цінності, більш розвинутою емпатією та низьким рівнем егоїзму.

Перспективи подальшого вивчення проблеми просоціальної активності шкільної молоді полягають у проведенні низки емпіричних досліджень щодо з'ясування уявлень хлопців і дівчат про соціально-нормативну активність особистості за сучасних умов розвитку українського суспільства з використанням широкого кола новітнього психологічного інструментарію.

Literatura

1. Aronson E. Sotsyal'naya psikhologhiya. Psikhologicheskiye zakony povedeniya cheloveka v sotsyume / Aronson Э., Uylson T., Эйкерт R. – СПб. : PRAYM-EVROZNAK, 2002. – 560 s.
2. Bazhyn E. F. Metod issledovaniya urovnya sub'yektivnoho kontrolya. / E. F. Bazhyn, E. A. Holynkyna, A. M. Otkynd // Psikhologicheskiy zhurnal. – T. 5. – 1984. – #3. – С. 152-162.
3. Har'kavets' S. O. Sotsial'no-normativnyy konformizm osobystosti u psikhologichnomu vymiri: [monografiya] / S. O. Har'kavets'. – Luhans'k: vyd-vo «Noulidzh», 2010. – 343 s.
4. Kudryavtsev V. N. Prestupnost' y nrvy perekhodnoho obshchestva / V. N. Kudryavtsev. – M. : Hardaryky, 2002. – 238 s.
5. Muzdybaev K. Psikhologhiya otvet-stvennosti / K. Muzdybaev. – L. : Nauka, 1983. – 240 s.
6. Muzdybaev K. Эгойзм личности / K. Muzdybaev // Psikhologicheskiy zhurnal, 2000. – T. 21. – # 2. – S. 27-39.
7. Psikhologhiya y kul'tura / Pod red. D. Matsumoto. – СПб. : Pyter, 2003. – 718 s.
8. Rean A. A. Problemy y perspektivy razvitiya kontseptsyy lokusa kontrolya lichnosti / A. A. Rean // Psikhologicheskiy zhurnal. – T. 19. – 1998. – # 4. – S. 3-12.
9. Smelzer N. Sotsyologhiya / N. Smelzer. – M.: Fenyks, 1994. – S. 95-129.
10. Sotsyal'naya psikhologhiya / Sh. Teylor, L. Pyplo, D. Syrs. – СПб.: Pyter, 2004. – 767 s.
11. Tytarenko T. M. Zhyttyevyy svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti / T. M. Tytarenko. – K. : Lybid', 2003. – 376 s.
12. Tret'yachenko V. V. Psikhologhiya pravoslukhnyanoyi ta protypravnoyi povedinky osobystosti v umovakh transformatsiyi ukrayins'koho suspil'stva: [monografiya]. / Tret'yachenko V. V., Har'kavets' S. O., Kolomiytsev O. O. – Luhans'k : Znannya, 2008. – 344 s.
13. Yadov V. A. O dyspozytsyonnoy rehulyatsyy sotsyal'noho povedeniya lichnosti / V. A. Yadov // Metodologicheskiye problemy sotsyal'noy psikhologhiy. – M. : Nauka, 1975. – S. 89-105.
14. Schwartz S. H. Toward a psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 53. – P. 250-562.

УДК 159.922.7:159.942

Зв'язок між особливостями симптомокомплексу маскулінності/фемінінності та соціально-психологічною адаптацією підлітків

Долгополова О.В.

У статті розглянуто зв'язок між особливостями організації симптомокомплексу маскулінності/фемінінності та соціально-психологічної адаптації підлітків. У дослідженні спеціально вивчено один із показників розладу адаптації – соціальну тривожність. Виявлено, що адаптація, самоприйняття і емоційна комфортність негативно пов'язані із соціальною тривожністю. Показано, що фемінінні особистісні утворення у хлопців обумовлюють формування соціальної тривожності. Поєднання високих рівней фемінінності з маскулінністю знижує рівень тривожності та забезпечує високий рівень соціально-психологічної адаптації.

Ключові слова: симптомокомплекс маскулінності/фемінінності, соціально-психологічна адаптація, підлітки, соціальна тривожність.

В статье рассмотрена связь между особенностями организации симптомокомплекса маскулинности/феминности и социально - психологической адаптацией подростков. В исследовании специально изучен один из показателей расстройства адаптации - социальная тревожность. Выявлено, что адаптация, самопринятие и эмоциональная комфортность отрицательно связаны с социальной тревожностью. Показано, что феминные личностные образования у мальчиков обуславливают формирование социальной тревожности. Сочетание высоких уровней феминности и маскулинности снижает уровень тревожности и обеспечивает высокий уровень социально - психологической адаптации.

Ключевые слова : симптомокомплекс маскулинности/феминности, социально - психологическая адаптация, подростки, социальная тревожность.

The article considers the relationship between the characteristics of the organization symptom of masculinity / femininity and social - psychological adaptation of adolescents. The study specifically examined one of the indicators of adjustment disorder - social anxiety. It was revealed that adaptation, self-acceptance and emotional comfort negatively associated with social anxiety. It is shown that feminine personality of boys responsible for the formation of social anxiety. The combination of high levels of femininity and masculinity reduces anxiety and provides a high level of social - psychological adaptation.

Keywords: syndrome of masculinity/femininity, social - psychological adaptation, teenagers, social anxiety

За різними даними [1, 2] від 3 до 12 % людей у всьому світі страждає від соціальних страхів, соціальної тривожності чи надмірної сором'язливості. Соціальна тривожність погіршує якість життя особистості, знижує шанси на успішну соціальну реалізацію або взагалі виключає соціальні контакти. Крім того, соціальна тривожність і соціальні страхи є коморбідними до депресивних розладів [3, 4], ризику суїцидальної поведінки, хімічним залежностям [5], розладам харчової поведінки [6] і т. п. Соціальна тривожність є однією з найбільш поширених форм тривожних розладів [1] і виражається в страху бути незграбним, осміяним, знеціненими, розкритикованим в тій чи іншій ситуації соціальної взаємодії. Сензитивним до виникнення соціальної тривожності є підлітковий вік, в якому тривожність у значному ступені ускладнює соціально-психологічну адаптацію.

Серед найважливіших психологічних новоутворень підліткового віку одне із центральних місць займає формування самосвідомості, яке включає і усвідомлення власної статевої ролі і ідентичності. Взаємини з однолітками своєї та протилежної статі є ведучою діяльністю у цьому віці, саме тому виникнення складнощів у спілкуванні, однією з крайніх форм яких є соціальна тривожність, може мати негативний вплив на формування особистості підлітка в цілому. За різними літературними даними відомо, що фемінінні якості пов'язані з тривожністю, але питання про зв'язок між структурними та типологічними характеристиками симптомокомплексу маскулінності/фемінінності [7] та соціально-психологічною адаптацією досі залишається недостатньо вивченим. Зазначимо, що під структурними характеристиками розуміється модель організації статевої ролі простору (континуально-альтернативна, континуально – ад'юктивна, андрогінна моделі), а під типологічними характеристиками – тип статевої ролі ідентичності (маскулінний, фемінінний, андрогінний та недиференційований).

Тому метою нашого дослідження стало вивчення впливу структурних та типологічних характеристик симптомокомплексу маскулінності/фемінінності на соціально-психологічну адаптацію та одну із форм її порушення – соціальну тривожність у хлопчиків підліткового віку.

Вибірку дослідження склали 80 хлопчиків у віці 14-16 років, учні загальноосвітніх шкіл (м. Харків). Методи дослідження: опитувальник соціофобій (О. А. Сагалакова, Д. В. Труєвцев), модифікований тест М. Лібовіца по вивченню ситуативної тривожності, опитувальник соціально - психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд) (опитувальник СПА), структурна статевої ролі шкала (Кочарян О.С., Фролова Є.В.). У зборі первинного матеріалу приймала участь наша дипломниця Глазкова Г.

Середній вік, у якому різко зростає кількість скарг на збентеження, незручність, невпевненість в собі в ситуації спілкування, складає 15, 1 [8]. В цей період відбувається формування рефлексії,

пов'язано з формуванням особистісної ідентичності, що передбачає значимість Іншого як дзеркала, що відображає особливості власного Я. Такий підлітковий егоцентризм [9] призводить до того, що будь-який контакт з референтною групою може сприйматися як своєрідний іспит, оцінка успішності, ефективності та привабливості підлітка. Сором'язливий підліток уникає подібних оціночних ситуацій аж до контакту очей, говорить тихо і, взагалі, намагається бути непоміченим, не привертати уваги. Спілкування підлітка з однолітками є провідним типом діяльності цього періоду, тому труднощі в контактах, що визначаються соціальною тривожністю роблять значний вплив на формування особистості підлітка, сповільнюючи або деформуючи розвиток емоційної міжособистісної близькості, комунікативних навичок, соціальної рефлексії тощо. Інтерес до протилежної статі, як новоутворення підліткового віку, також зумовлює особливості соціальної тривожності підлітків. Сором'язливість і невпевненість в собі особливо гостро проявляється в контактах з протилежною статтю, як у дівчаток, так і хлопчиків - підлітків. Формується своєрідне «порочне коло»: сором'язливий підліток почуває себе непривабливим, нескладним, негарним і при контакті з протилежною статтю поводить себе скуто, безглуздо, червоніє, затинається в розмові, що ще більше посилює його відчуття власної непривабливості і невпевненості в собі.

Існують дані [10], що саме хлопчики переживають наявність соціальної тривожності складніше, ніж дівчат, для яких тривожність та сором'язливість є культурно допустимими та навіть заохочуваними. Соціальна тривожність суперечить традиційному сприйняттю чоловічої статевої ролі та відноситься до прояву фемінінних рис. Таким чином, соціальна тривожність у хлопчиків підліткового віку не може не впливати на його самопочуття та соціально-психологічну адаптацію.

Для того, щоб виявити зв'язок соціальної тривожності та особливостей соціально-психологічної адаптації нами було проведено кореляційне дослідження між результатами за опитувальником соціально - психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд) та опитувальника соціофобій (О. А. Сагалакова, Д. В. Труєвцев). Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Зв'язок між шкалами опитувальника соціально - психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд) та загальним показником опитувальника соціофобій (О. А. Сагалакова, Д. В. Труєвцев)

Тай-б Кендалла	Соц. тривожність	Адаптація- А	Самоприйняття_S	Прийняття інших_L	Емоційна комфортність_E	Інтернальність_I	Прагнення до домінування-D
Соціальна тривожність	1	-0,314**	-0,267**	-0,177*	-0,215*	-0,128	-0,180*

Примітка: ** - $p \leq 0,01$, * - $p \leq 0,05$.

Як видно із таблиці показник соціальної тривожності у хлопчиків підліткового віку негативно пов'язаний із всіма шкалами соціально-психологічної адаптованості.

За результатами структурної статевопольової шкали вибірку було поділено двічі за різними підставами – за типологічними та структурними характеристиками. Було виділено 4 підгрупи за типами статевопольової ідентичності – фемінінну, маскулінну, андрогінну, недиференційовану. Також було виявлено 3 підгрупи за моделями організації статевопольового простору: хлопці із континуально-альтернативною, континуально – ад'юктивною, андрогінною моделями. Континуально-альтернативна модель передбачає негативний зв'язок між статевопольовими якостями – чим більше маскулінності, тим менше фемінінності та навпаки. Континуально – ад'юктивна модель відображає позитивний зв'язок між статевопольовими якостями, коли збільшення фемінінності пов'язано із збільшенням фемінінності та навпаки. Андрогінна модель відбиває незалежність статевопольових утворень, які функціонують самостійно одне від одного. Вважається, що така модель зв'язку маскулінності та фемінінності є найбільш зрілою.

Виявилося, що найвищий рівень загального показника соціально-психологічної адаптації мають хлопці з андрогінним типом статевопольової ідентичності. Проміжний рівень мають маскуліни хлопці, найнижчий рівень у хлопців із фемінінним та недиференційованим типом статевопольової ідентичності. Для виявлення значущості розбіжностей було використано критерій Манна-Уїтні. Таким чином, соціально-психологічну адаптацію забезпечують не окремо фемінінні або маскуліни утворення, а їх співвідношення, яке характеризує андрогінний тип статевопольової ідентичності – високі рівні як фемінінності, так і маскулінності.

Щодо ролі моделей організації статево-рольового простору було визначено, що соціально-психологічна адаптація має найвищий рівень у хлопців з андрогінною моделлю, хлопці із континуально - альтернативною та континуально – ад'юктивною моделями мають низький рівень. Цей результат співвідноситься з уявленнями про те, що андрогінна модель є найбільш зрілим варіантом організації статево-рольового простору.

Для того, щоб виявити особливості соціальної тривожності у хлопців підліткового віку було проаналізовано результати за модифікованим тестом М. Лібовіца по вивченню ситуативної тривожності. Треба зауважити, що в нашому дослідженні було застосовано перелік тривожних ситуацій із класичного варіанту методики, а обробку було здійснено за модифікованим варіантом, при якому вказується не тільки рівень страху та уникнення ситуації але й бажання участі в ній за умови впевненості в успіху. Результати представлені на рис. 1.

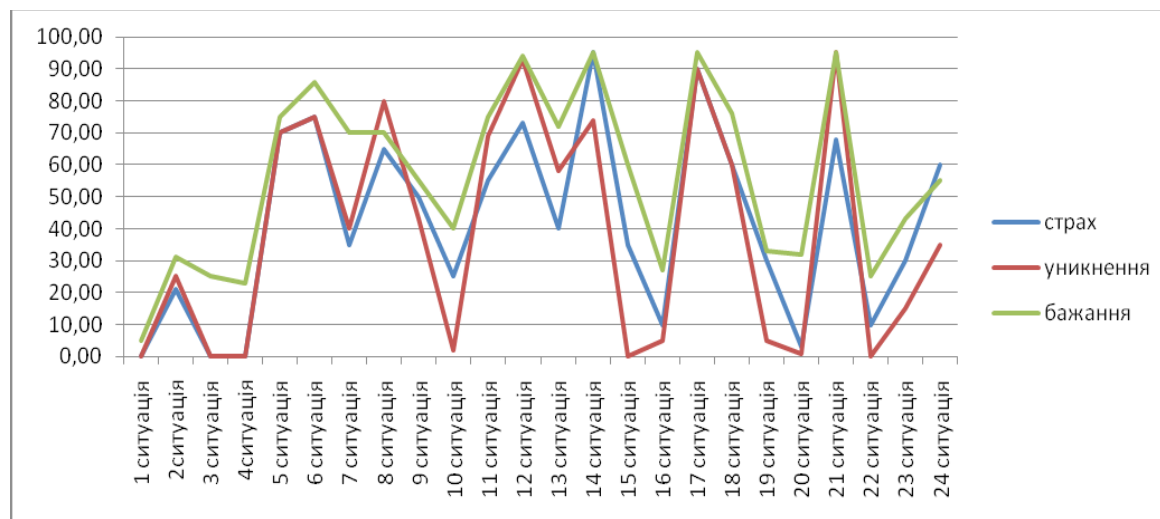


Рис. 1. Середньогрупові показники страху, уникнення та бажання участі в ситуаціях за тестом М. Лібовіца. Ситуації: 1- розмовляти по телефону в громадських місцях; 2 - приймати участь в діяльності невеликої групи; 3- їсти в громадських місцях; 4 – пити в громадських місцях; 5 – говорити з вищестоящою особою (керівництво); 6 – виконувати будь-які дії або говорити перед аудиторією; 7- приймати участь у вечірці, йти у гості; 8 – працювати під наглядом (в присутності) будь-кого; 9 – писати під наглядом (в присутності) будь-кого; 10- розмовляти по телефону з малознайомою людиною; 11 – розмовляти віч-на-віч з малознайомою людиною; 12 – зустрічатися з малознайомою людиною; 13 – мочитися в громадському туалеті; 14 – входити до кімнати, в якій вже сидять інші люди; 15 – бути в центрі уваги; 16 – виступати на зібранні без попередньої підготовки; 17- тестуватися на вміння, здібності, знання; 18 – виражати несхвалення або незгоду з малознайомою людиною; 19 – дивитися прямо в вічі малознайомій людині; 20 – виступати з підготованою доповіддю перед групою людей; 21 – намагатися познайомитися з кимось з метою сексуальних/романтичних стосунків; 22 – повернути товар до магазину та домовитися про виплату компенсації; 23 – організувати вечірку/запросити гостей; 24 - встояти перед наполегливою пропозицією про продаж.

Як видно із рис. 1 найбільш емоційно-мотиваційно напруженими (поєднання високих показників страху, уникнення та бажання участі в запропонованій ситуації) для хлопців підліткового віку є такі ситуації як: 11 (говорити віч-на-віч із незнайомою людиною), 14 (входити до кімнати, де вже сидять люди), 17 (тестування на знання, здібності), 21 (намагатися познайомитися із дівчиною для романтичних стосунків). Таким чином, соціально тривожними для хлопців підліткового віку можуть бути ситуації які пов'язані із різними сферами їх життєдіяльності – учбовою та міжстатевою. Крім того, важливими є ситуації, які пов'язані із самопрезентацією.

Між підгрупами хлопців із різними типами статево-рольової ідентичності за методом Манна-Уїтні не було виявлено значущих розбіжностей у емоційно-мотиваційній напруженості ситуацій, тобто всі перелічені вище ситуації є проблемними для хлопчиків з усіма статево-рольовими типами, але було виявлено, що відрізняється рівень страху та уникнення. Найвищий рівень соціальної тривожності та соціальних фобій мають хлопці з фемінінним типом статево-рольової ідентичності. Найнижчий - у хлопців із маскуліним типом. У андрогінних та тих, що мають недиференційований тип соціальна тривожність та вираженість соціальних фобій відповідають проміжному рівню між фемінінним та маскуліним типами. Ці данні співвідносяться з результатами попередніх досліджень.

Слід зазначити, що андрогінний тип, який має найвищі показники соціально-психологічної адаптації має середній рівень соціальної тривожності. Таким чином можна припустити, що певний рівень соціальної тривожності є чинником, що впливає на адаптованість особистості, через те, що забезпечує чутливість до реакцій оточуючих та пристосування до них. Можливо, низький рівень соціальної тривожності може знижувати рівень соціальної адаптації хлопців із маскуліним типом.

Виявлено різницю у змістових характеристиках соціофобій у хлопців із різними моделями організації статевої ролі простору. Соціальні страхи у хлопців із андрогінною та континуально – альтернативною моделями пов'язані із оцінками оточуючими і спілкуванням із старшими за віком та соціальним статусом людьми. У хлопців з континуально - ад'юктивною моделлю – зі спілкуванням з малознайомими людьми та з новими знайомствами.

При цьому найвищий рівень соціальної тривожності мають хлопці з континуально – ад'юктивною моделлю, що дозволяє припустити, що ця модель в більшому ступені притаманна хлопцям фемінінного типу. Найнижчий рівень – у хлопців з континуально – альтернативною моделлю. Вірогідно, що до цієї групи відносяться хлопці із маскуліним типом, у яких рівень фемінінності (штучно?) знижений. Середній рівень соціальної тривожності мають хлопці із андрогінною моделлю організації статевої ролі простору.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

- 1) соціально-психологічна адаптація хлопців підліткового віку негативно пов'язана із соціальною тривожністю;
- 2) фемінініні особистісні утворення у хлопців обумовлюють зростання соціальної тривожності. Разом з цим поєднання фемінінності з маскуліністю, яке характеризує андрогінний статево ролі тип, знижує рівень тривожності;
- 3) поєднання високого рівня маскуліних та фемініних рис, за рахунок гнучкості поведінки, забезпечує високий рівень соціально-психологічної адаптації;
- 4) андрогінна модель організації статевої ролі простору є найбільш зрілим його варіантом та пов'язана із найвищим рівнем соціально-психологічної адаптації.

Literatura

1. Hnatyshyna O.M. Poshirenist' social'nih strahiv sered stydents'koi molodjoji [electronic resource] // Actual Questions of Modern psychiatry and narkology : Collected works of scientific Institute for Neurology, psychiatry and narkology Sciences of Ukraine and the Kharkiv region clinical psychiatric hospital № 3 (Sabyrova dachiya) devoted to the 210 th anniversary of Sabyrova dachiya / Under collective ed. P.T. Petryuk, A.N. Bacherikova . - Kiev , Kharkov, 2010. - vol. 5. - Mode of access : <http://www.psychiatry.ua/books/actual/paper023.htm>
2. Stukan L.V. Prichini, umovi, mehanizmi formuvannja socialnih fobii y pidlitkiv, ih psichocorectcia ta psichoprofilaktika . – Extended abstract of medical candidate's thesis: 19.00.04 / L.V. Stukan a specialty . Kharkoc. med. acad. of postgraduate education. - Kh. , 2006. - 20 p. - Ukr .
3. . Social anxiety disorder and the risk of depression: A prospective community study of adolescents and young adults. / Stein, Murray B.; Fuetsch, Martina; Müller, Nina; Höfler, Michael; Lieb, Roselind; Wittchen, Hans-Ulrich // Archives of General Psychiatry, Vol 58 (3), Mar 2001 , P. 251-256
4. . Cooccurrence of social anxiety and depression symptoms in adolescence: differential links with implicit and explicit selfesteem? P. J. de Jong, B. E. Sportel, E. de Hullu and M. H. Nauta // Psychological Medicine / Volume 42 / Issue 03 / March 2012 , P. 475 - 484.
5. Specificity of social anxiety disorder as a risk factor for alcohol and cannabis dependence / J. Buckner, N. Schmidt, A. Lang, J. Small, R. Schlauch, P. Lewinsohn // Journal of Psychiatric Research, Volume 42 , 2007 Issue 3. - P. 230-239 .
6. Social anxiety and coping strategies in the eating disorders / Hendrik Hinrichsen, Fiona Wright, Glenn Waller and Caroline Meyer // Eating Behaviors Volume 4 , Issue 2 , August 2003. - P. 117-126
7. A. Kocharyan A.S. Lichnost' i polovayaa rol' (symptomocompleks maskulynnosty / femynynnosty v norme I patologii) / Kocharyan A.S. - Kharkov : Osnova , 1996. – 127p.
8. McGinn L. K. Status Update on Social Anxiety Disorder/ McGinn L. K., Newman M. G. // International Journal of Cognitive Therapy, 6(2), 88–113, 2013.
9. N'jukomb N. Razvitie lichnosti rebenka/ N. N'jukomb. – 8-e izd. – SPb.6 Piter, 2003. – 640 s.: il. – (Serija «Mastera psihologii»).
10. İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O. & Kuğu, N. (2000). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobi Yaygınlığı. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 1(4), 207-214.

УДК 159.9:316.356.2:[34.07]

Особливості сімейних відносин працівників органів внутрішніх справ

Жданова І.В., Сергієнко О.С.

В статье представлены результаты исследования семейных отношений работников органов внутренних дел. Проанализированы уровень их удовлетворенности браком, распределение ролей в семье и ролевые ожидания, семейные ценности супругов, особенности социально-психологического климата семьи, факторы возникновения конфликтов в семьях работников ОВД. Выделены особенности семейных отношений работников ОВД по сравнению с гражданскими семьями, дана психологическая интерпретация возможных причин выявленных различий.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, удовлетворенность браком, семейная роль, ценности, социально-психологический климат, конфликт, работники ОВД.

У статті представлені результати дослідження сімейних відносин працівників органів внутрішніх справ. Проаналізовано рівень їх задоволеності шлюбом, розподіл ролей у сім'ї та рольові очікування, сімейні цінності подружжя, особливості соціально-психологічного клімату сім'ї, фактори виникнення конфліктів у сім'ях працівників ОВС. Виділено особливості сімейних відносин працівників ОВС в порівнянні з цивільними сім'ями, дана психологічна інтерпретація можливих причин виявлених відмінностей.

Ключові слова: сім'я, сімейні відносини, задоволеність шлюбом, сімейна роль, цінності, соціально-психологічний клімат, конфлікт, працівники ОВС.

The article presents the results of a study of family relations law enforcement officers. Analyzed their level of satisfaction in marriage, family roles and role expectations, family values spouses, especially socio-psychological climate of the family, the factors of conflict in families of law enforcement officers. The features of family relationships of law enforcement officers compared with civilian families, given the psychological interpretation of the possible reasons for the differences found.

Keywords: family, family relationships, marriage satisfaction, family role, values, socio-psychological climate konflikt, law enforcement officers.

Постановка проблеми. Звернення до статистики МВС України свідчить, що проблеми у сімейно-побутовій сфері мають близько 64% працівників міліції. Поряд із загальними для будь-яких сімей проблемами (зростанням кількості розлучень, зниженням рівня народжуваності, явищами сімейної дезорганізації), вивчення чинників нестабільності внутрішньосімейних відносин працівників міліції становить значну зацікавленість у зв'язку з тим, що родинні суперечності та конфлікти призводять до виникнення негативних психічних станів у правоохоронців і мають деструктивний вплив на їх поведінку й службову діяльність. В той же час специфіка професійної діяльності в системі МВС має зворотній вплив на сімейні стосунки працівників міліції, визначаючи їх певні соціально-психологічні особливості, кожна з яких здатна викликати міжособистісні конфлікти між членами сім'ї, порушення стабільності родинних відносин, а досить часто – дестабілізацію та розпад сім'ї.

Однак, теоретичний аналіз літературних джерел дозволив дійти висновку, що на сьогодні проблема сімейних відносин правоохоронців є однією з найменш вивчених. Існує нагальна потреба з'ясувати, що призводить до виникнення психологічних проблем сучасної сім'ї працівника міліції, чому виникає послаблення родинних зв'язків, розрив контактів із дітьми, зростання рівня внутрішньосімейної конфліктності, які сімейно-побутові чинники впливають на підвищення рівня суїцидальних випадків серед працівників міліції або членів їх сім'ї, а в деяких випадках – і злочинів на ґрунті сімейно-побутових відносин. Таким чином, необхідність виявлення психологічних проблем та умов оптимізації сімейно-побутових відносин працівників міліції зумовлює, на нашу думку, актуальність і доцільність дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням проблем сім'ї та сімейних відносин займалися багато вчених, як вітчизняних (Варга А.Я., Мамайчук І.І., Співаковська А.С., Захаров А.І. та ін), так і зарубіжних (Р. Скіннер, Дж. Кліз, К. Вітaker, В. Бамберрі, Б. Хеллінгер та ін). Вченими інтенсивно вивчаються передумови і умови виникнення шлюбно-подружніх відносин (Ковальов С.В.; Вітьок К.; Абалакіна М.А., Агеев В.С.; Єрмолаєва Е.М.; Красовський Б.П.; Дружинін В.М.), їх зміни при народженні в сім'ї дітей (Авдеева Н.Н., Хаймовська Н.А.), особливості міжособистісної взаємодії протягом усього шлюбу (Волкова А. Н.; Гозман Л.Я., Альошина Ю.С.; Борисов І.Ю.; Варга А.; Андреева Т.В.) та їх вплив на особистісний розвиток подружжя (Коростильова Л.А.). Певні зусилля додаються для створення інструментарію вивчення подружніх відносин (Альошина Ю.С., Гозман Л.Я., Дубовська О.М.; Кронік О.О., Хорошилова О.О.; Марковська Н.Г., Митіль А.В.). [1; 2; 3; 5]

Сімейні відносини - це складний соціально-психологічний феномен, що включає міфологічні та сучасні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і філогенетичні підстави. Сімейні відносини охоплюють суб'єктивний час індивіда, особисту життєдіяльність, національну культуру і традиції [6]

За визначенням А. В. Мудрика [7], сім'я - це заснована на шлюбі або кровній спорідненості

мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою, в ній виробляються сукупність норм, санкцій та зразків поведінки, що регламентують взаємодію між подружжям, батьками і дітьми, дітей між собою.

Стосовно досліджень сімейно-побутової сфери працівників міліції, слід зазначити практичну їх відсутність. Фрагментарні питання розглядалися в роботах О. Я. Баєва, Т. С. Яценко, Є. М. Потапчука, М. І. Алексєєвої, М. Є. Мягер, В. М. Бондаровської. Вивчалися психологічні проблеми сімейно-побутових відносин працівників міліції та умови їх оптимізації (О.Ю. Сидоренко); проблема насильства у сфері сімейно-побутових відносин співробітників ОВС; психологічна підготовка дільничних інспекторів міліції як один з напрямків профілактики сімейних конфліктів.

Формування цілей статті. Метою дослідження є вивчення сімейних відносин працівників органів внутрішніх справ, а саме: 1) задоволеності шлюбом; 2) сімейних цінностей; 3) розподілу ролей та роліві очікування; 4) соціально-психологічного клімату; 5) чинників виникнення конфліктів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні приймали участь 80 осіб чоловічої статі віком від 21 до 30 років, з сімейним стажем від одного до п'яти років. Першу групу склали 40 чоловіків, які безпосередньо працюють в системі органів внутрішніх справ, оперуповноважені СКР. До другої групи увійшли також 40 представників чоловічої статі, які не пов'язані ні з правоохоронною, ні з військовою діяльністю, а працюють спеціалістами з продажу та обслуговування клієнтів відділення банку.

Визначалися наступні аспекти сімейних відносин:

- особливостей задоволеності шлюбом - за допомогою тесту-опитувальника задоволеності шлюбом (В. В. Століна, Т.Л. Романової, Г.П. Бутенко);
- сімейні цінності - за допомогою опитувальника «Рольові очікування і домагання у шлюбі» (РОД) (О. Волкової) [4];
- розподіл ролей і рольові очікування - за допомогою методики визначення особливостей розподілу ролей в сім'ї (Ю.С. Альшиної, Л. Я. Гозмана, Є. М. Дубовської) [1];
- особливості соціально-психологічного клімату - за допомогою методики «Типовий сімейний стан» (Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстицкіс) [8];
- чинники виникнення конфліктів - за допомогою розробленої нами анкети «Конфлікти у вашій родині».

Результати дослідження задоволеності шлюбом дозволяють констатувати, що рівень задоволеності сімейними відносинами в досліджуваних групах відрізняється. Так, цілком задоволених шлюбом серед працівників ОВС і представників відділень банку небагато частка (2,5% і 17,5% відповідно), задоволені сім'єю 35% і 62,5% досліджуваних, скоріше задоволені 32,5% і 7,5%, в рівній мірі і задоволені, і незадоволені шлюбом 17,5% і 7,5%, скоріше незадоволені 5% і 2,5%, незадоволені сімейними відносинами 7,5% і 2,5% і цілком незадоволених взагалі виявлено не були. При чому працівників органів внутрішніх справ задоволених та цілком задоволених шлюбом вірогідно менше, ніж спеціалістів банку ($p < 0,01$). Причиною такої різниці можуть бути різні умови професійної діяльності обох досліджуваних груп. Так, правоохоронці мають більш напружений графік роботи. Їх надмірна зайнятість, відсутність системного відпочинку, систематичні добові чергування, часті виклики на роботу в неробочий час, відрядження, навчання, а також перебування у постійному стресовому напруженні призводять до фізичного та психологічного перевантаження працівників ОВС. Все це сприяє обмеженню спілкування між членами родини, зміни інтересів, цінностей, цілей. Недостатня кількість уваги викликає незадоволеність, що в подальшому призводить до суперечок та конфліктів.

Щодо результатів дослідження сімейних цінностей, то в обох групах думки дещо розділилися та мають різну ієрархію. Так, інтимно-сексуальна цінність для працівників органів внутрішніх справ має вірогідно більше значення, ніж для спеціалістів відділень банку ($7,5 \pm 1,36$ і $4,0 \pm 2,64$; $p < 0,01$). Особистісна ідентифікація з дружиною, де жінка виступає в ролі друга, з яким можна обговорити особистісні справи, інтереси та думки, виявилася більш значима для працівників банківських відділень ($4,0 \pm 2,14$ і $9,0 \pm 2,36$; $p < 0,01$). А господарсько-побутова ($7,0 \pm 0,86$ і $6,0 \pm 0,64$) і батьківсько-виховна ($6,0 \pm 0,64$ і $6,0 \pm 0,64$) цінності виявилися в рівній мірі важливими для сімей обох груп. Щодо соціальної активності, то робота або професійне становлення для працівників органів внутрішніх справ оказались більш ціннішими, ніж для спеціалістів з продажу та обслуговування клієнтів відділення банку ($9,0 \pm 2,86$ і $6,5 \pm 0,14$; $p < 0,01$). Емоційно-психотерапевтична цінність, тобто панування теплої атмосфери в домі, наявність доброзичливих відносин та взаєморозуміння між подружжям для працівників відділень банку більш значима, чим для правоохоронців ($5,5 \pm 0,64$ і $8,5 \pm 1,86$; $p < 0,05$). А цінність зовнішньої привабливості ($4,0 \pm 2,14$ і $6,5 \pm 0,14$), що полягає у не байдужому ставленні до свого зовнішнього вигляду, як для працівників ОВС, так і для спеціалістів відділення банку виявилася в рівній мірі не дуже значущою. Тобто, на першому місці для працівників ОВС стоїть соціальна активність, а для спеціалістів відділень банку важливішою є особистісна ідентифікація з дружиною. Порівнявши отримані результати обох досліджуваних груп стало зрозумілим, що працівники органів внутрішніх справ більше цінують роботу, прагнуть оволодіти своєю професією, бути добрим фахівцем своєї справи, зробити успішну кар'єру ($9,0 \pm 2,86$). А також цінують сексуальні відносини ($7,5 \pm 1,36$): на їх думку щастя в сім'ї залежить від сексуальної гармонії подружжя, а настрої і самопочуття особистості - від задоволеності сексуальних потреб Тому враховуючи фізичну та психологічну перевтому від виконання оперативно-службових завдань на роботі, вдома оперуповноважені СКР отримуються

розрядку за рахунок задоволення сексуальних потреб. А спеціалісти з продажу та обслуговування відділень банку більше надають перевагу особистісній ідентифікації з дружиною ($9,0 \pm 2,36$), маючи спільні інтереси, орієнтації і цілі (проводять разом дозвілля, планують відпустку, тісно взаємодіють). Також для працівників банку важливою є емоційно-психотерапевтична цінність сім'ї ($8,5 \pm 1,86$), коли її члени можуть вислухати, підтримати, підбадьорити, дати добру пораду, емоційно розрядити обстановку. Важливість даних цінностей може свідчити про високу ступінь довіри до подружжя.

Результати дослідження особливостей розподілу ролей і рольових очікувань в сім'ях працівників органів внутрішніх справ і спеціалістів з продажу та обслуговування клієнтів відділення банку наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл ролей у сім'ях працівників органів внутрішніх справ та спеціалістів банку ($x_{cp} \pm \sigma$)

Сімейні ролі	Працівники ОВС	Працівники банку	t-емп	p
Виховання дітей	$2,7 \pm 0,29$	$2,4 \pm 0,21$	0,8	-
Емоційний клімат в сім'ї	$2,9 \pm 0,49$	$3,3 \pm 1,11$	1,4	-
Матеріальне забезпечення	$1,9 \pm 0,51$	$1,2 \pm 0,99$	1,3	-
Організація дозвілля	$2,8 \pm 0,29$	$2,3 \pm 0,11$	0,8	-
Роль «господаря»	$2,9 \pm 0,49$	$2,2 \pm 0,09$	0,7	-
Сексуальний партнер	$1,1 \pm 1,31$	$1,2 \pm 0,99$	1,7	-
Організація сімейної субкультури	$2,7 \pm 0,29$	$3,0 \pm 0,81$	1,1	-

Як свідчать представлені в таблиці 1 дані, показники всіх сімейних ролей не мають статистично значущих відмінностей між досліджуваними групами. Однак можна констатувати, що за шкалою середніх значень, де 0-1,9 - роль виконують виключно чоловіки, 2-2,1 - роль виконують і жінки, і чоловіки в рівній мірі, 2,2-4 - роль виконують виключно жінки, розподіл ролей дещо відрізняється. Так, в сім'ях працівників міліції емоційну роль «господаря», організації дозвілля, виховання дітей, організації сімейної субкультури виконують тільки жінки. А роль матеріального забезпечення і сексуального партнера виконують виключно чоловіки. Щодо спеціалістів відділень банку, то в їхніх сім'ях жіночою вважається емоційна роль та організація сімейної субкультури. Роль виховання дітей, організації дозвілля та роль «господаря» виконуються як і дружиною, так і чоловіком в рівній мірі. Так само чоловічими ролями залишаються матеріальне забезпечення та сексуальне партнерство. Таким чином, за результатами дослідження особливостей розподілу ролей стало зрозумілим, що працівники органів внутрішніх справ мають традиційні сім'ї. Враховуючи надмірну зайнятість правоохоронців роботою та виконання важливих службових завдань, їхні жінки мають більше сімейних обов'язків, тобто змушені виконувати більше сімейних ролей. А спеціалісти банку мають проміжні сім'ї, де чоловік і дружина можуть замінити один одного. Наявність вільного часу у чоловіка значно полегшує роботу по домогосподарству дружині. Отже, чоловік допомагає у вихованні дітей, приготуванні їжі, сприяє підтримці порядку і чистоти в домі та організовує дозвілля для всієї сім'ї.

За результатами вивчення особливостей соціально-психологічного клімату в досліджуваних групах виявилось, що і в сім'ях працівників органів внутрішніх справ, і в родин спеціалістів з продажу та обслуговування клієнтів відділення банку найбільше відчувається нервово-психічне навантаження ($15,0 \pm 1,67$ і $17,0 \pm 3,33$ відповідно). В меншій мірі спостерігається загальна незадоволеність сім'єю ($12 \pm 1,33$ і $14 \pm 0,33$) та сімейна тривожність ($13,0 \pm 0,33$ і $10,0 \pm 3,67$). Вірогідних відмінностей між групами виявлено не було. В цілому, за результатами інтерпретації даної методики показники соціально-психологічного клімату обох досліджуваних груп знаходяться в нормі.

При дослідженні чинників виникнення конфліктів у сім'ях оперуповноважених СКР та спеціалістів відділень банку було встановлено, що основною причиною виникнення сварок є недостатня кількість грошей ($75,0\%$ і $27,5\%$), особливо – в сім'ях працівників ОВС ($p \leq 0,01$). В меншій мірі подружжя конфліктують через різні інтереси та погляди на життя ($7,5\%$ і $5,0\%$). Також виникають конфлікти через сварливість, черствість, грубість одного з подружжя ($5,0\%$ і $7,5\%$). Через одноманітність сімейного життя сваряться $5,0\%$ і $7,5\%$ родин обох груп. Однак, помітні відмінності простежуються в сім'ях спеціалістів відділень банку, у них конфлікти через негарзди на роботі відбуваються в два рази частіше ($2,5\%$ і $12,5\%$; $p \leq 0,05$) ніж в родин співробітників органів внутрішніх справ. Також слід відмітити, що конфлікти через розподіл обов'язків по домогосподарству (0% і $2,5\%$), коло спілкування дружини (0% і $12,5\%$; $p \leq 0,05$), втручання батьків у стосунки родини (0% і 10% ; $p \leq 0,05$), ревності та зраду (0% і 15% ; $p \leq 0,05$) діагностовано тільки в сім'ях працівників банку. Решта чинників виникнення конфліктів (невдачі в інтимному житті, зловживання алкоголем одного з подружжя та погані житлові умови) не зазначалися ні працівниками органів внутрішніх справ, ні співробітниками відділень банку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Узагальнюючи отримані результати дослідження можна констатувати, що працівники органів

внутрішніх справ виявилися менш задоволені своїм шлюбом. Через постійну зайнятість на роботі вони не можуть належним чином приділити достатню кількість уваги своїм близьким: дружинам та дітям, тому більшу частину ролей змушена виконувати жінка самотійно. Відсутність спільного проведення дозвілля, одноманітність сімейного життя, часті командировки, пізні повернення додому та інше призводять до втрати інтересу один до одного. Як наслідок, між членами сім'ї виникає нервово-психічне навантаження, що в подальшому призводить до конфліктів. Однак, незважаючи на недостатнє матеріальне забезпечення працівників органів внутрішніх справ, відсутність можливості, згідно діючого законодавства, отримати додатковий заробіток, вони цінують свою роботу, прагнуть оволодіти своєю професією, бути добрим фахівцем своєї справи та сподіваються на досягнення успішної кар'єри. Про це свідчать результати дослідження сімейних цінностей.

Отримані у дослідженні результати можуть бути використані працівниками служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України при проведенні сімейного консультування працівників органів внутрішніх справ та членів їх сімей.

Literatura

1. Aleshina Ju.E., Borisov I.Ju. Polorolevaja differenciacija kak kompleksnyj pokazatel' mezhlichnostnyh otnoshenij suprugov. Ju.E. Aleshina, I.Ju. Borisov; Ukr. Mosk. un-ta. Serija 14 Psihologija. - 1987. - 131 s.
2. Markovskaja N.G., Mytil' A.V. O nekotoryh podhodah k izucheniju obraza sem'i. N.G. Markovskaja, A.V. Mytil'; Sem'ja v predstavlenijah sovremennogo cheloveka. M., 1990. - 96 s.
3. Druzhinin V.N. Psihologija sem'i. V.N. Druzhinin; Tretij vid., Vyp. i dop. Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2000. - 25 s.
4. Volkova A.N., Trapeznikova T.M. Metodicheskie priemy diagnostiki supruzheskih otnoshenij. A.N. Volkova, T.M. Trapeznikova, 1985. - 112 s.
5. Varga A.Ja. Sistemnaja semejnaja psihoterapija. A.Ja. Varga; Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza. -2000 - 14 s.
6. Shnejder L.B. Psihologija simejnih vidnosin. L.B. Shnejder; Kurs lekcij. - M.: Kvitent'-Pres, Vid-vo EKSMO-Pres, 2000. - 201 s.
7. Mudrik A. V. Social'na pedagogika. A. V. Mudrik; Pidruchnik dlja pedagogichnih vuziv. M.: Akademija, 1999. - 189 s.
8. Ejdemiller E.G., Justickij V.V. Psihologija ta psihoterapija rodini. E.G. Ejdemiller, V.V. Justickij. SPb.: Piter, 2009. - 45 s.

УДК 159.923:316.474+159.923.3-055.2

Емоційно-когнітивний дисонанс в уявленні про шлюбного партнера у залежних дівчат

Літвінова В. Я.

Міжособистісні залежні відносини у сучасному суспільстві є найбільш поширеною формою залежності, яка має серйозні негативні наслідки як для партнерів, так і для суспільства в цілому. Особливості залежної особистості, такі як брак упевненості в собі, низька самооцінка, ригідність, емоційні особливості тощо, відбиваються на тому виборі партнера, який чинить залежна особистість.

Дослідження образу шлюбного партнера в уявленні залежних дівчат з використанням психосемантичних методів дослідження показало, що залежні дівчата мають суперечливий та неузгоджений образ шлюбного партнера. З одного боку, в уявленні про образ виявлено високу когнітивну диференційованість, що свідчить про розробленість дрібних характеристик образу в уявленні залежних дівчат. З іншого боку, образ має «чорно-білу» конотацію, за якою чоловіки сприймаються або як «добрі», або як «погані». Залежні дівчата готові розглядати у якості шлюбного партнера кожного чоловіка, з яким вони почуваються потрібною.

Такі особливості уявлень про шлюбного партнера у залежних дівчат були узагальнені у феномені емоційно-когнітивного дисонансу.

Ключові слова: міжособистісна залежність, залежні дівчата, образ шлюбного партнера, конотація чоловічого образу, когнітивна диференціація.

Межличностные зависимые отношения в современном обществе являются наиболее распространенной формой зависимости, которая имеет серьезные негативные последствия, как для партнеров, так и для общества в целом. Особенности зависимой личности, такие как недостаточная уверенность в себе, низкая самооценка, ригидность, эмоциональные особенности и т. д., отражаются на том выборе партнера, который реализует зависимая личность.

Исследования образа брачного партнера в представлении зависимых девушек с использованием психосемантических методов показало, что зависимые девушки имеют противоречивый и несогласованный образ брачного партнера. С одной стороны, в представлении об образе обнаружена высокая когнитивная дифференцированность, что свидетельствует о разработанности мелких характеристик образа в представлении зависимых девушек. С другой стороны, образ имеет «черно-белую» коннотацию, в соответствии с которой мужчины воспринимаются или как «хорошие», или как «плохие». Зависимые девушки готовы рассматривать в качестве брачного партнера каждого мужчину, с которым они чувствуют себя нужной.

Такие особенности представлений о брачном партнере у зависимых девушек были обобщены в феномене эмоционально-когнитивного диссонанса.

Ключевые слова: межличностная зависимость, зависимые девушки, образ брачного партнера, коннотация мужского образа, когнитивная дифференциация.

Interpersonal dependent relations are the most common form of addiction in the modern society, which has serious negative consequences for both partners and for the society in general. The peculiarities of the dependent person, such as a lack of self-confidence, low self-appraisal, rigidity, emotional peculiarities, and so on, are reflected in the choice of the partner, which dependent person does.

The research the marriage partner image in the view of dependent girls by using psychosemantic methods showed that dependent girls have contradictory and unmatched image of the marriage partner. On the one hand, a high cognitive differentiation in the view of the image was found, which testifies the readiness of small image characteristics of the image in the view of dependent girls. On the other hand, the image has black and white connotation, according to which all men are either «good» or «bad». Dependent girls are ready to consider a marriage partner every man, with whom they feel necessary.

Such peculiarities of idea about dependent girls marriage partner were summarized in the phenomenon of emotional-cognitive dissonance.

Keywords: interpersonal dependence, dependent girls, image of the marriage partner, connotation of the male image, cognitive differentiation

Актуальність. Актуальність дослідження обумовлена зростанням частоти залежних партнерських відносин, які, у свою чергу, супроводжуються численними порушеннями: страхом психологічної інтимності, синдромом емоційного холоду, «токсичною» любов'ю тощо.

Міжособистісна залежність має серйозні віддалені наслідки і проникає в усі сфери функціонування особистості. Однією з найважливіших проблем залежної особистості є специфічний вибір партнера (у тому числі і шлюбного).

Аналіз проблеми. На думку С. Піла й А. Бродські [4], адиктивна особистість має низку відрізнявальних рис, серед яких можна виділити брак упевненості в собі, оскільки адикти розвиваються в ситуації жорстких зовнішніх меж і контролю. Вони не звикли контролювати себе зсередини, а із зовнішніх меж рано чи пізно доводиться вийти та знайти їм заміну або усвідомити свій внутрішній світ і почати боротися, докладати зусиль. Саме з браком упевненості в собі пов'язана

потреба в залежності. Невпевненість у собі тісним чином кореспондує з низькою самооцінкою. Звідси випливає така особливість залежних особистостей, як спрямованість зовні. Адикт шукає підтримання від зовнішнього об'єкта, який, за відчуттям, є сильнішим, ніж він сам, і може його захистити. Такі особистості повністю залежать від взаємин з іншими. І єдиний можливий спосіб бути поряд з людиною для них – прив'язати й утримати її будь-яким чином. Ригідність і зацикленість залежної особистості на своїх переживаннях визначає основну спрямованість зусиль у виборі стилю життя. Психологічна безпека – цінність набагато більша, ніж ризиковане й цікаве життя. Адиктам властиво відмовлятися від нового досвіду на користь постійності й упевненості.

В емоційній сфері співзалежної особистості домінує страх, який є підґрунтям розвитку будь-якої залежності. Це страх зіткнення з реальністю, страх бути кинутою, страх, що станеться найгірше, страх втрати контролю над життям і т.д. Прояву страху багато уваги приділено в моделі поведінки залежної особистості Б. і Дж. Уайнхольдів [5]. Автори серед загальних характеристик співзалежності виділяють, що залежна особистість шукає уваги та схвалення інших, щоб почувати себе добре; відчуває неспокій або вину, коли в інших є проблеми; робить усе, щоб догодити іншим, навіть коли цього не хочеться; відчуває страх бути відкинутою; живе так, немовби є жертвою обставин (прояв ригідності); боїться помилитися; боїться висловити свої справжні почуття через страх бути відкинутою; дозволяє іншим ображати себе, не намагаючись захиститися; відчуваючи сильний переляк, образу чи злість, намагається не показувати цього [1, 2].

Окрім страху, у співзалежних можуть переважати в емоційній сфері й інші почуття: тривога, сором, провина, тривалий відчай, обурення й навіть лють.

Гнів посідає велике місце в житті співзалежних. Вони відчувають себе ураженими, скривдженими, розсердженими і, як правило, схильні жити з людьми, які відчувають себе так само.

Емоції співзалежної особистості не є природними – вони або не допускаються в сферу свідомості, або спотворюються, тому що дитина, що виросла в дисфункціональній сім'ї, ще в дитинстві засвоїла, що можна переживати лише прийнятні почуття [4,5].

Емоціям співзалежної особистості приділено багато значення в будь-якій літературі, яка торкається адикції, оскільки всі емоції, які відчуває залежна особистість, можна підвести під певний закон. Адикти постійно відчувають одні й ті ж емоції, тому що постійно програють один і той же сценарій. Адиктивне переживання – повністю передбачуване. Звідси основна риса співзалежних – недовіра до свого внутрішнього світу, своїх емоцій. Вони виражають лише соціально прийнятні емоції або ті, які виправдовуються поведінкою іншої людини, частіше маніпулюючи або звинувачуючи інших, щоб дати вихід своїм почуттям [3].

Особливості залежної особистості дозволять зрозуміти несвідомі особистісно значущі настанови щодо партнера-чоловіка, які керують вибором дівчат і ускладнюють налагодження задовільних партнерських стосунків.

Вибірка й методи дослідження.

Дослідницька вибірка складалася із двох груп дівчат 17-20 років, які не перебувають у шлюбі й не живуть у фактичному шлюбі. Перша група - експериментальна (група залежних дівчат) у кількості 78, друга – контрольна (група незалежних дівчат) у кількості 70.

Методи дослідження: метод вільного сортування об'єктів (Р. Гарднер), метод семантичного вибору.

Для статистичної обробки матеріалу використалися методи - ϕ -критерій кутового перетворення Фішера й факторного аналізу.

Результати дослідження і їхня інтерпретація.

Дослідження особливостей образу шлюбного партнера було реалізовано за допомогою психосемантичних методів дослідження, що дозволило виявити неусвідомлюваний рівень уявлень дівчат про образ партнера.

За методом вільного сортування об'єктів було виявлено високий ступінь когнітивної диференціації образу партнера в дівчат дослідницької групи: вони значно частіше ($\phi=1,78$; $p<0,05$) під час сортування фотопортретів чоловіків виділяли 7 та більше груп. Висока понятійна диференційованість у цьому випадку свідчить про те, що, по-перше, сфера міжособистісних стосунків є більш важливою для дівчат, схильних до міжособистісної співзалежності, ніж для незалежних, адже залежні дівчата докладно аналізують особистість партнера; по-друге, взаємини із протилежною статтю сприймаються як більш складні та неоднорідні дівчатами, схильними до міжособистісної співзалежності, що спонукає їх бути сенситивними до будь-яких змін у цих стосунках. До того ж, високий рівень когнітивної диференціації образу партнера може свідчити про те, що дівчата концентруються на мало-вагомих деталях і не сприймають партнера як цілісну особистість.

Крім того, на підставі найменувань, які досліджувані давали виділеним групам, було сформовано список найбільш уживаних чоловічих типів: «невдаха», «веселий», «хитрун», «добряк», «романтик», «інтелігент», «мачо», «невпевнений», «садист», «ботанік». Ці типи разом із емоціями (страх, гнів, цікавість, радість, подив, горе, відраза, нехтування, сором, провина) і конструктором «кохання» було оцінено за методом семантичного вибору. Отримані індивідуальні семантичні матриці було факторизовано, у результаті цього було створено індивідуальні факторні матриці, проінтерпретовані як конотації чоловічих образів. В індивідуальних факторних матрицях було виявлено фактори, схожі за структурою, що дозволило виявити різницю в частоті зустрічаності того чи іншого фактору в

досліджуваних групах.

Таблиця 1

Частота зустрічованості конотацій чоловічих образів

Конотації чоловічих образів	Дослідницька група	Контрольна група	Значення φ-критерію
Усі негативні типи не подобаються	18%	69,2%	3,1**
Усі позитивні подобаються	68,2%	7,7%	3,95**
«Слабкі» викликають злість	40,9%	46,1%	0,31
«Слабкі» подобаються	31,8%	7,7%	1,82*
Подобаються складні, небезпечні	31,8%	7,7%	1,82*
Подобаються зрозумілі, добрі	59,6%	15,4%	2,71*

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$

Можна виділити наступні особливості конотації чоловічих образів у залежних дівчат: 1) вважають привабливими більш широкий набір типів чоловіків; 2) партнер повинен забезпечувати безпеку дівчини, бути прогнозованим і зрозумілим; 3) привабливий партнер може мати риси брутальності й насилля. Таким чином, міжособистісна залежність зумовлює формування суперечливого образу партнера, який, з одного боку, повинен бути безпечним, а з другого – викликати почуття страху. Вірогідно, такі дівчата обирають одну з ригідних форм взаємодії з партнером: домінування над слабким партнером або підкорення сильному партнерові. Іншим варіантом може бути створення безпечних стосунків, яке супроводжується фантазуванням про сильного партнера.

Таким чином, залежною дівчиною майже кожний чоловік може бути прийнятий у якості шлюбного партнера. Залежні дівчата не схильні аналізувати та прогнозувати відносини, які можуть скласти-ся з чоловіком, навіть якщо чоловік демонструє прояви жорстокості або, навпаки, слабкості. Для залежних дівчат чоловік має цінність тому, що забезпечує дівчині відчуття приналежності та потреби.

Для того щоб дослідити ступінь амбівалентності чоловічого образу в дівчат, було факторизовано простір ознак, до якого увійшли чоловічі типи, оцінені за методом семантичного вибору. Отримані фактори в індивідуальних факторних матрицях були умовно поділені на позитивні, які містили позитивно конотовані чоловічі типи, негативні, які містили негативно конотовані типи, та амбівалентні, до складу яких увійшли як негативні, так і позитивні типи. Позитивність і негативність типів визначалася за результатами психосемантичного аналізу чоловічих типів, отриманими в контрольній групі. Результати наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Частота зустрічованості факторів емоційної структури образу партнера

Група	Позитивні	Негативні	Амбівалентні
Дослідницька група	28,94%	21,05%	7,89%
Контрольна група	30,55%	13,88%	25%
Значення φ -критерію	0,16	0,76	2,05*

Примітка: * – $p < 0,05$

За кількістю факторів, що складаються з позитивних і негативних чоловічих типів, групи випробовуваних не мають статистично достовірних розбіжностей. Кількість амбівалентних факторів статистично достовірно ($\phi = 2,05$; $p < 0,05$) переважає в незалежних дівчат. Вони не мають полярних настанов щодо чоловіків. У їхньому психосемантичному просторі чоловічий образ може бути одночасно наповнений і позитивними, і негативними характеристиками, що вказує на рухливість і варіативність мислення.

Дівчата, схильні до міжособистісної співзалежності, не мають таких амбівалентних уявлень про образ чоловіка, що вказує на ригідність і полярність мислення, наявність певних настанов щодо бажаного партнера. Залежні дівчата сприймають партнера як «добраго» або «поганого». Таке «чорно-біле» сприйняття партнера заважає побудові гнучких відносин та сприяє розчаруванню та знеціненню партнера.

Таким чином, уявлення залежних дівчат про партнера-чоловіка виявляється неузгодженим на когнітивному та емоційному рівнях. Схильність дівчат аналізувати та звертати увагу на дрібні особливості особистості чоловіка на несвідомому емоційному рівні обертається схильністю приймати кожного чоловіка, який виявляється зрозумілим, небезпечним та зацікавленим у дівчині. В образі шлюбного партнера спостерігається когнітивно-емоційний дисонанс, який є причиною неоправданих очікувань та розчарування дівчат.

Висновки

1. Особлива особистісна організація залежних дівчат обумовлює специфічний шлюбний вибір, за якого дівчата надають перевагу прогнозованості та небезпечності партнера.
2. Уявлення залежних дівчат про партнера на когнітивному рівні свідчать про важливість теми відносин та увагу до дрібних особливостей особистості партнера.

3. На емоційному рівні залежні дівчата схильні приймати в якості шлюбного партнера кожного чоловіка, якому вони виявляються потрібні. Таким чином, в образі шлюбного партнера у залежних дівчат існує неузгодженість, яка має вираження в феномені емоційно-когнітивного дисонансу.

Literatura

1. Korolenko T. P. Addiktivnoe povedenie : Obschaya kharakteristika i zakonomernosti razvitiya / T. P. Korolenko // Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psihologii. – 1991. - № 1. — S. 8—15.
2. Mayer P. Vibiraem ljubov : (Borba s zavisimostyu) / Mayer P., Minirt F., Hemfelt R. ; per. s angl. A. Imasheva – M. : Triada, 2004. – 302 s.
3. Mendelevich V. D. Rukovodstvo po addiktologii / V. Mendelevich. – SPb. : Rech, 2007. – 768 s.
4. Pil S. Ljubov i zavisimost / Stenton Pil, Archi Brodsky ; [per. Petrenko V.] – M. : 2005. – 371 s.
5. Weinhold B. Osvobozhdenie ot zavisimosti : (monografiya) / Barry Weinhold, Janae Weinhold ; per. S angl. A. G. Tcheslavskoy. – M. ; Klass, 2003. – 242 s.

УДК 159.9

Психологічні особливості сімейної кризи

Фальова О.Є.

У статті розглянуті психологічні особливості сімейної кризи, дана загальна характеристика проявів сімейної кризи у жінок та чоловіків кризових сімей, жінок зі звичайних сімей. Також представлені результати дослідження стилів поведінки в конфліктній ситуації в групі розлучених жінок. До складу блоку психологічних особливостей сімейної кризи входять показники задоволеності шлюбом, можливих стилів поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, показники вираження любові, симпатії, розуміння, емоційного притягання та авторитетності. У статті представлені психологічні портрети вказаних груп та проведений порівняльний аналіз жіночої та чоловічої вибірки.

Ключові слова: психологічні особливості сімейної кризи, задоволеність шлюбом, стилі поведінки у конфліктних ситуаціях, любов, симпатія, розуміння, емоційне притягання, авторитетність.

В статье рассматриваются психологические особенности семейного кризиса, дается общая характеристика проявлений семейного кризиса у женщин и мужчин в кризисных семьях, женщин из обычных семей. Также представлены результаты исследования стилей поведения в конфликтной ситуации в группе разведенных женщин. В состав блока психологических особенностей семейного кризиса входят показатели удовлетворенности браком, возможных стилей поведения личности в конфликтных ситуациях, показатели выражения любви, симпатии, понимания, эмоционального притяжения и авторитетности. В статье представлены психологические портреты указанных групп и проведен сравнительный анализ женской и мужской выборки.

Ключевые слова: психологические особенности семейного кризиса, удовлетворенность браком, стили поведения в конфликтных ситуациях, любовь, симпатия, понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность.

The article examines the psychological characteristics of a family crisis, the general characteristic of family crisis demonstrations among women and men in crisis families, women from ordinary families. We presented the results of examination behavior styles in a conflict situation in the group of divorced women. The psychological features of family crisis includes indicators of satisfaction marriage, possible styles of individual behavior in conflict situations, the expression of love indicators, indicators of sympathy, understanding, emotional attraction and credibility. We presented psychological profiles of mentioned above groups and the comparative analysis of male and female samples.

Keywords: psychological features of family crisis, marital satisfaction. styles of behavior in conflict situations, love, sympathy, understanding, emotional attraction, authority

Вплив складних життєвих ситуацій на сім'ю торкається різних сфер її життєдіяльності, призводить до порушень її функцій. Ці порушення в свою чергу впливають на благополуччя членів родини, визивають стани внутрішньої напруги, дискомфорту, призводять до соматичних захворювань, нервово-психічних, поведінкових розладів, гальмують розвиток особистості. Тому важливим і актуальним є дослідження психологічних особливостей сімейної кризи. Задачею даного дослідження було надати загальну характеристику проявів сімейної кризи у жінок та чоловіків кризових сімей, жінок зі звичайних сімей та провести порівняльний аналіз жіночих та чоловічої вибірки.

До складу вибірки увійшли жінки та чоловіки 29-56 років загальною кількістю 648 осіб (224 жінки з кризових сімей, 194 чоловіка з кризових сімей, 104 розлучених жінки та 126 жінок зі звичайних сімей (контрольна група) які вважають, що особливих сімейних проблем у них нема, та самі до психолога не зверталися). В групі розлучених жінок на цьому етапі дослідження ми досліджували тільки стилі поведінки в конфліктній ситуації.

До складу блоку входять показники задоволеності шлюбом, можливих стилів поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, показники вираження любові, симпатії, розуміння, емоційного притягання та авторитетності.

Розглянемо показники задоволеності шлюбом у жінок з кризових та звичайних сімей та чоловіків з кризових сімей.

Результати показників задоволеності шлюбом жінок з кризових сімей представлені в таблиці 1. Аналіз отриманих результатів виявив, що серед жінок з кризових сімей відсутні досліджувані з показниками значної та повної задоволеності шлюбом, тобто повна відсутність благополучних та абсолютно благополучних сімей з точки зору жінок.

43,3% жінок з кризових сімей скоріше задоволені своїм шлюбом, тобто вважають свої сім'ї скоріше благополучними. 13,8% жінок можна віднести до, так званих, перехідних сімей, тобто вони відмітили часткову задоволеність шлюбом. Скоріше незадоволені своїм шлюбом 8,9%, значно незадоволені — 13% та 21% від загальної кількості жінок з кризових сімей повністю незадоволені своїм шлюбом.

Таблиця 1

Зведена таблиця показників задоволеності шлюбом (%)

Групи	Показники						
	П н/з	З н/з	Ск н/з	Ч задов	Ск задов	З задов	П задов
Жінки з кризисних сімей	21	13	8,9	13,8	43,3	0	0
Чоловіки з кризисних сімей	1	10,3	8,2	26,8	38,1	15,5	0
Жінки зі звичайних сімей	13,5	11,1	7,9	3,2	11,9	50	2,4

Позначки: П н/з — повна незадоволеність, З н/з — значна незадоволеність, Ск н/з — скоріше незадоволеність, Ч задов — часткова задоволеність, Ск задов — скоріше задоволеність, З задов — значна задоволеність, П задов — повна задоволеність

Аналіз результатів дослідження задоволеністю шлюбом у чоловіків з кризисних сімей виявив відсутність досліджених, які повністю задоволені шлюбом. 1% досліджуваних чоловіків повністю задоволені своїм шлюбом. Чоловіків, які задоволені та скоріше задоволені шлюбом виявлено 15,5% та 38,1% відповідно. 26,8% досліджуваних віднесли свої сім'ї до перехідних, тобто вони частково задоволені шлюбом. Виявлено 10,3% чоловіків, які значно незадоволені та 8,2%, які скоріше незадоволені шлюбом.

Визначимо розподіл показників задоволеності шлюбом у жінок зі звичайних сімей. Половина від загальної кількості жінок зі звичайних сімей значно задоволені своїм шлюбом та 2,4 повністю задоволені. 11,9% досліджених жінок відносять свої сім'ї до скоріше благополучних та 3,2 до перехідних, тобто вони частково задоволені шлюбом. Шкали незадоволеності шлюбом представлені таким чином: 7,9% — скоріше незадоволеність, 11,1% — значна незадоволеність та 13,5% — повна незадоволеність шлюбом.

Таким чином, в групі жінок зі звичайних сімей, які стверджують, що їм звертатися до психолога нема потреби, виявлена група ризику, яка складає майже третину від загальної кількості даної вибірки (32,5%) за показником задоволеності шлюбом.

На даному етапі дослідження нами ставилась задача вивчення показників стилів поведінки у конфліктних ситуаціях жіночих та чоловічої вибірки, які представлені в таблиці 2. Аналіз результатів дослідження стилів поведінки у жінок з кризисних сімей показав, що за стилем суперництва переважаючими є низький (46%) та середній (43,7%) рівень з перевагою низького. Середній рівень є переважаючим за всіма іншими стилями поведінки: співробітництво (84,4%), компроміс (82,6%), уникнення (69,2%) та пристосування (66,5%). Майже третина досліджених цієї групи мають низький рівень за стилями поведінки: уникнення (23,7%) та пристосування (32,6%). 10,3% жінок з кризисних сімей мають високий рівень суперництва, за іншими стилями поведінки високі показники знаходяться на шкалі від 0,9% до 7,6%.

У чоловіків ситуація схожа за всіма стилями поведінки, переважають середні показники за виключенням стилю суперництва, де середні (40,2%) та низькі (44,4%) показники близькі, але переважаючим є низький стиль. За стилем співробітництво високі показники у чоловіків не визначені. Найбільший відсоток високих показників відзначається на стилем суперництва, він складає 15,5%. За іншими стилями поведінки високі показники знаходяться на шкалі від 4,1% — 5,1%. Найбільший вибір середніх показників відзначено за стилем компромісу (88,7%), співробітництва (86,6%) та уникнення (72,2%). У більше, ніж половини чоловіків виявлений середній (55,7%) та низький (39,2%) рівень пристосування.

Таблиця 2

Зведена таблиця показників стилів поведінки у конфліктних ситуаціях (%)

Шкали	Рівні	Жінки з кризисних сімей	Чоловіки з кризисних сімей	Розлучені жінки	Жінки зі звичайних сімей
Суперництво	високий	10,3	15,5	5,8	9,6
	середній	43,7	40,2	45,2	45,2
	низький	46	44,3	49	45,2
Співробітництво	високий	2,2	0	2,9	1,6
	середній	84,4	86,6	88,5	84,1
	низький	13,4	13,4	8,6	14,3
Компроміс	високий	7,6	4,1	11,5	8,7
	середній	82,6	88,7	77	81
	низький	9,8	7,2	11,5	10,3

Уникнення	високий	3,1	4,1	1	2,4
	середній	69,2	72,2	68,3	71,4
	низький	27,7	23,7	30,7	26,2
Пристосування	високий	0,9	5,1	1	1,6
	середній	66,5	55,7	73,1	64,3
	низький	32,6	39,2	25,9	34,1

У розлучених жінок результати аналогічні двом попереднім вибіркам. За всіма стилями переважаючими є середні показники. За стилем суперництва переважаючими є показники середні (45,2%) та низькі (49%) з перевагою низьких.

Розподіл середніх показників виглядає таким чином: за стилями співробітництва (88,5%), компромісу (77%), пристосування (73,1%) та уникнення (68,3%). Найбільша кількість високих показників виявляється за стилем компромісу (11,5%), інші високі показники за стилями поведінки знаходяться на шкалі від 1% до 5,8%. Майже третина досліджених цієї групи мають низький рівень за стилями поведінки: уникнення (30,7%) та пристосування (25,9%).

Аналіз результатів дослідження стилів поведінки у жінок зі звичайних сімей показав, що за стилем суперництва низький та середній рівні мають однакові значення, які дорівнюють 45,2%. Середній рівень є переважаючим за всіма іншими стилями поведінки: співробітництво (84,1%), компроміс (81%), уникнення (71,4%) та пристосування (64,3%). Майже третина досліджених цієї групи мають низький рівень за стилями поведінки: уникнення (26,2%) та пристосування (34,1%). 9,6% жінок з кризисних сімей мають високий рівень суперництва та 8,7% — компромісу, за іншими стилями поведінки високі показники знаходяться на шкалі від 1,6% до 2,4%. Низький рівень виявлений у 14,3% жінок цієї вибірки за стилем співробітництво та 10,3 — за стилем компромісу.

На даному етапі ми досліджували показники любові та симпатії (табл. 3). У жінок з кризисних сімей більше половині досліджених має високий рівень любові (55,7%) та симпатії (50,5%). Третина жінок цієї вибірки мають середній рівень любові (35%) та 42,3% — середній рівень симпатії. У досліджених цієї вибірки відзначений низький рівень за шкалою любові у 9,3% та за шкалою симпатії у 7,2% від загальної кількості жінок з кризисних сімей.

Загальний рівень емоційних відносин у діаді з точки зору жінок має високий та середній рівень (по 47,7%). 5,5% жінок відзначили його, як низький.

Таблиця 3

Зведена таблиця показників любові та симпатії (%)

Групи	Любов			Симпатія			Загальний рівень емоційних відносин		
	Рівні								
	вис	серед	низьк	вис	серед	низьк	вис	серед	низьк
Жінки з кризисних сімей	55,7	35	9,3	50,5	42,3	7,2	47,4	47,4	5,5
Чоловіки з кризисних сімей	71,1	21,7	7,2	55,7	39,1	5,2	64,9	29,9	5,2
Жінки зі звичайних сімей	57,9	30,2	11,9	44,5	46	9,5	51,6	41,3	7,1

Аналіз результатів дослідження рівнів любові та симпатії у чоловіків з кризисних сімей виявив, що 71,1% чоловіків мають високий рівень любові та 55,7% — високий рівень симпатії. Середній рівень любові відзначений у 21,7% досліджених, у 39,1% — середній рівень симпатії. Низькі показники складають 7,2% за шкалою любові та 5,2% за шкалою симпатії. Таким чином, високий загальний рівень емоційних відносин виявлений у 64,9%, середній у 29,9% та низький у 5,2% чоловіків з кризисних сімей.

Аналізуючи групу жінок зі звичайних сімей (табл.4.3), можна зробити висновок про перевагу високого рівня любові, який складає 57,9% від загальної кількості досліджених цієї вибірки. Майже третина жінок має середній рівень і 11,9% — низький рівень любові. За шкалою симпатія показники відрізняються — переважаючим є середній рівень симпатії, кількість таких досліджених складає 46%. Виявлено 44, 5% жінок з високим та 9,5% — з низьким рівнем симпатії. Загальний рівень емоційних відносин переважає високий (51,6%). 41,3% мають середній та 7,1% — низький рівень емоційних відносин у діаді.

Результати дослідження показників розуміння, емоційного притягання та авторитетності показані в таблиці 4.

Таблиця 4

Зведена таблиця показників розуміння, емоційного притягання та авторитетності (%)

Групи	Розуміння			Емоційне притягання			Авторитетність		
	Рівні								
	вис	серед	низьк	вис	серед	низьк	вис	серед	низьк
Жінки з кризисних сімей	54,9	44,2	0,9	37,5	52,7	9,8	3,6	75,9	20,5
Чоловіки з кризисних сімей	41,2	55,7	3,1	55,7	42,3	2	2,1	96,9	1
Жінки зі звичайних сімей	57,1	42,1	0,8	39,7	55,5	4,8	5,5	92,9	1,6

Аналіз результатів дослідження показників розуміння, емоційного притягання та авторитетності жінок з кризисних сімей показав, що у досліджених цієї групи переважає високий рівень (54,9%) розуміння, середній рівень (52,7%) емоційного притягання та середній рівень (75,9%) авторитетності. За показниками розуміння 44,2% жінок показують середній рівень та 0,9% — низький. За показниками емоційного притягання 37,5% досліджених жінок демонструють високий рівень та 9,8% — низький. За показниками авторитетності більше ніж у двадцяти відсотків жінок з кризисних сімей виявлений низький рівень (20,5%) та у 3,6% — високий рівень.

У чоловіків з кризисних сімей розподіл показників виглядає таким чином. За шкалою розуміння переважає середній рівень, який складає 55,7%. У 41,2% досліджених виявлений високий рівень та у 3,1% — низький рівень за шкалою розуміння. Переважаючим за шкалою емоційного притягання у чоловіків є високий рівень (55,7). 42,3% досліджених вивили середній та 2% — низький рівень. За шкалою авторитетності переважаюча більшість чоловіків виявила середній рівень (96,9%). У 2,1% відзначений високий та у 1% — низький рівень за шкалою авторитетності.

Показники розуміння, емоційного притягання та авторитетності жінок зі звичайних сімей виглядають наступним чином. За шкалою розуміння переважаючим є високий рівень, який складає 57,1% від загальної кількості жінок цієї вибірки. У 42,1% досліджених виявлений середній та у 0,8% — низький рівень за шкалою розуміння. За шкалами емоційного притягання та авторитетності переважають середні показники. У 55,5% жінок зі звичайних сімей виявлений середній, у 39,7% — високий та у 4,8% — низький рівень вираження шкали емоційного притягання. За шкалою авторитетності у 92,9% жінок виявлений середній, у 5,5% — високий та у 1,6% — низький рівень показників.

Порівняльна характеристика факторів сімейної кризи. У ході дослідження за *t* критерієм Ст'юдента нами був підрахований рівень сімейної кризи за показниками задоволеності шлюбом, можливих стилів поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, показниками вираження любові, симпатії, розуміння, емоційного притягання та авторитетності чоловіків та жінок з кризисних сімей та жінок зі звичайних сімей.

Аналіз стилів поведінки в конфліктних ситуаціях виявив, що відмінності існують на рівні тенденцій у всіх вибірках. Статистично значущих відмінностей не виявлено. Порівняльний аналіз стилів поведінки в конфліктних ситуаціях жінок та чоловіків з кризисних сімей дозволив відзначити, що за шкалою суперництва в обох вибірках переважає низький (46% жінок, 44,3% чоловіків) та середній рівень (43,7% жінок, 40,2% чоловіків) з незначно вищими значеннями у жінок. За всіма іншими шкалами в обох вибірках переважаючим є середній рівень.

За шкалою суперництво у чоловіків відсутній високий рівень, а у жінок він складає 2,2% від загальної кількості жінок цієї вибірки. Показники низького рівня однакові у жінок та чоловіків і дорівнюють по 13,4%. Відповідно, різниця існує за середнім рівнем, причому кількість таких чоловіків більша (86,6%), ніж жінок (84,4%). За шкалою компромісу більша кількість жінок (7,6%), ніж чоловіків (4,1%) мають високий рівень. Середній рівень перевищує у чоловіків (88,7%, у жінок — 82,6%). Відповідно, незначуще більша кількість жінок виявляє низький рівень за цією шкалою. Більша кількість чоловіків (4,1% — високий, 72,2% — середній), ніж жінок (3,1% — високий, 59,2% — середній) використовує стиль уникнення. За високим рівнем більша кількість чоловіків (5,1%) застосовує стиль пристосування порівняно з жінками (0,9%), за середнім рівнем кількість жінок (66,5%) вища за чоловічу вибірку (55,7%).

Порівняльний аналіз стилів поведінки в конфліктних ситуаціях жінок з кризисних та зі звичайних сімей не виявив статистично значущих відмінностей. Показники майже співпадають. Якщо порівнювати жінок з кризисних сімей та розлучених жінок за стилями поведінки в конфліктних ситуаціях, картина майже та сама. Однак, можна відзначити певні тенденції. У розлучених жінок незначуще вищі показники за шкалою співробітництва, уникнення та пристосування і незначуще нижчі за показники жінок з кризисних сімей за компромісом. Однак всі ці відмінності статистично не значущі.

Порівняння показників розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей також виявляє статистично не значущі відмінності. Жінки зі звичайних сімей порівняно з розлученими жінками мають вищі показники

за суперництвом компромісом, уникненням, та нижчі за показниками співробітництво та пристосування.

Порівняльний аналіз дослідження показників задоволеності шлюбом жінок та чоловіків з кризових сімей (рис. 4.4) виявив, статистично значущу різницю за рівнями задоволеності шлюбом. Якщо у чоловічій вибірці лише 1% досліджуваних повністю не задоволені шлюбом, то в жіночій вибірці таких досліджуваних 21%. І ця різниця є статистично значущою ($p < 0,001$). Повністю задоволених шлюбом в обох вибірках не виявлено. У жінок також відсутні показники значної задоволеності, тоді, як у чоловіків відсоток таких досліджуваних складає 15,5%. Майже вдвічі менший відсоток жінок, які частково задоволені (13,8%) порівняно з чоловіками (26,8%). За іншими рівнями показники жінок та чоловіків статистично значущо не відрізняються. Відзначаються такі тенденції: у жінок з кризових сімей більша ніж у чоловіків кількість досліджуваних, що значно незадоволені (13% — 10,3%), скоріше незадоволені (8,9% — 8,2%) та скоріше задоволені (43,3 — 38,1%).

Порівняльний аналіз дослідження показників задоволеності шлюбом жінок з кризових сімей та звичайних сімей виявив значну різницю у рівнях задоволеності шлюбом. 2,4% досліджуваних зі звичайних сімей відзначили повну задоволеність шлюбом, тоді як у жінок з кризових сімей такі досліджувані відсутні. Половина від загальної кількості жінок зі звичайних сімей значно задоволені шлюбом, в іншій вибірці відсоток досліджуваних складає 15,5% і ця різниця є вираженою і статистично значущою ($p < 0,001$).

Більший відсоток жінок з кризових сімей, які повністю незадоволені шлюбом (21%), однак в групі жінок зі звичайних сімей такі досліджувані присутні і їх кількість складає 13,5%. Більший відсоток жінок з кризових сімей, які значно незадоволені шлюбом (13%), ніж жінок зі звичайних сімей (11,1%). Та ж картина спостерігається за показниками часткової задоволеності (жінки з кризових сімей — 13,8%, зі звичайних сімей — 3,2). Статистично значуща різниця ($p < 0,001$) виявляється за показниками скоріше задоволені: у жінок з кризових сімей ці показники вищі (43,3%), ніж в групі жінок зі звичайних сімей (11,9%).

Порівняльний аналіз рівнів любові та симпатії жінок та чоловіків з кризових сімей (рис. 4.5) виявив статистично значущу різницю за всіма показниками. За показниками любові виражена різниця високого рівня ($p < 0,001$). У жінок 55,7%, а у чоловіків 71,1% досліджуваних мають високий рівень любові. Відповідно середні та низькі показники вищі у жінок. За шкалою симпатія також більший відсоток чоловіків (55,7%), ніж жінок (50,5%) має високий рівень. Середній (42,3% — 39,1%) та низький рівні (7,2% — 5,2%) вищі у жінок. І ця різниця є статистично значущою ($p < 0,05$). Та ж сама тенденція спостерігається за загальним рівнем емоційних відносин. 47,4% жінок та 64,9% чоловіків мають високий рівень, 47,4% жінок та 29,9% чоловіків — середній рівні емоційних відносин. І ця різниця є вираженою і статистично значущою ($p < 0,001$). Показники низького рівня у жінок та чоловіків з кризових сімей не відрізняються і складають по 5,2%.

Порівняльний аналіз рівнів любові та симпатії жінок з кризових сімей та звичайних сімей (рис. 4.5) статистично значущою різниці не виявив. Відмінності спостерігаються на рівні тенденцій. За показниками любові більший відсоток жінок зі звичайних сімей виявили високий рівень (57,9% — 55,7%), за показниками симпатії більший відсоток досліджуваних з високим рівнем виявлений у жінок з кризових сімей 50,5%. У жінок зі звичайних сімей їхня кількість складає 44,5%. За показниками загального рівня емоційних відносин у 51,6% жінок зі звичайних сімей та у 47,4% жінок з кризових сімей виявлений високий рівень.

На даному етапі ми досліджували рівень розуміння, емоційного притягання та авторитетності у жінок та чоловіків з кризових сімей та жінок зі звичайних сімей (рис. 4.6). Порівняльний аналіз показників розуміння у жінок та чоловіків з кризових сімей виявив явно виражені відмінності. 54,9% жінок та 41,2% чоловіків вважають, що не утрудняються в інтерпретації поведінки, почуттів та думок, намірів партнера і мають високий рівень за шкалою розуміння. У 44,2% жінок та 55,7% чоловіків відзначається середній рівень розуміння.

Ця різниця є вираженою і статистично значущою ($p < 0,05$). У 0,9% жінок та 3,1% чоловіків відсутня ясна картина особистості партнера, їм складно інтерпретувати поведінку, почуття, думки та наміри партнера.

Порівняльний аналіз показників емоційного притягання у жінок та чоловіків з кризових сімей також виявив значущі відмінності. Чоловіки значно ($p < 0,001$) вище оцінюють привабливість партнера, у них більше є бажання спілкуватись, ніж жінки. У 55,7% чоловіків та у 37,5% жінок виявлений високий рівень емоційного притягання. Відповідно, середні та низькі показники є вищими у жінок.

3,6% жінок та 2,1% чоловіків на високому рівні сприймають своїх партнерів, як особистість, поділяють його світогляд, інтереси, думки. Значно більший відсоток чоловіків таким позитивним чином сприймають своїх партнерок (96,9%), ніж жінки своїх чоловіків (75,9%). І якщо у чоловічій вибірці тільки 1% відкрито не поважає своїх жінок, не сприймає їх як особистість, то в жіночій вибірці таких кількість таких досліджуваних досягає 20,5%. І ця різниця за середнім та низьким рівнями шкали авторитетності є вираженою та статистично значущою ($p < 0,05$).

Порівняльний аналіз показників розуміння, емоційного притягання та авторитетності у жінок з кризових сімей та звичайних сімей виявив певні відмінності та тенденції.

За показниками розуміння та емоційного притягання статистично значущої різниці не виявлено. Однак, можна відзначити тенденції: за цими двома шкалами більший відсоток жінок зі звичайних сімей мають високий рівень (57,1% — розуміння, 39,7% — емоційне притягання), ніж жінки з кризових сімей (54,9% — розуміння, 37,5% — емоційне притягання). Більша кількість жінок зі звичайних сімей

(5,5%) сприймає свого партнера, як особистість, ніж жінки з кризових сімей (3,6%), однак ця різниця статистично не значуща. За середнім рівнем шкали авторитетності виявлена статистично значуща різниця у показниках: у 92,9% жінок зі звичайних сімей та у 75,9% жінок з кризових сімей виявлений середній рівень авторитетності. І ця різниця виражена і статистично значуща ($p < 0,001$).

Висновки. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей сімейної кризи у жінок та чоловіків кризових сімей та жінок зі звичайних сімей дозволив зробити висновки про психологічний портрет жінок та чоловіків з кризових та жінок зі звичайних сімей за показниками задоволеності шлюбом, можливих стилів поведінки особистості у конфліктних ситуаціях, вираження любові, симпатії, розуміння, емоційного притягання та авторитетності:

— жінки з кризових сімей мають переважно низький та середній рівень суперництва, середній рівень співробітництва, компромісу, уникнення та пристосування; переважно високий та середній рівні любові, симпатії та загальний рівень емоційних відносин у шлюбі; високий та середній рівень розуміння, середній рівень емоційного притягання та авторитетності; значної та повної задоволеності шлюбом у жінок цієї групи не виявлено, переважає скоріше задоволеність, а на другому місці — повна незадоволеність шлюбом;

— у чоловіків з кризових сімей переважаючим стилем поведінки в конфліктній ситуації є низький та середній рівні суперництва, середній рівень співробітництва, компромісу, уникнення та середній і низький рівні пристосування; переважає високий рівень любові, високий та середній рівні симпатії та високий загальний рівень емоційних відносин у шлюбі; середній та високий рівень розуміння, високий та середній рівень емоційного притягання та середній рівень авторитетності; повної задоволеності шлюбом у чоловіків не виявлено, переважають рівні: скоріше задоволеність та часткова задоволеність;

— жінки зі звичайних сімей мають переважно значну задоволеність шлюбом; середній та низький рівні суперництва, середній рівень співробітництва, компромісу, уникнення та пристосування; високий рівень любові, середній та високий рівні симпатії, високий та середній рівні емоційних відносин у шлюбі; високий та середній рівні розуміння, середній та високий рівні емоційного притягання, середній рівень авторитетності;

— у розлучених жінок переважають такі види поведінки у конфліктних ситуаціях: низький та середній за шкалою суперництво, середній за співробітництвом, компромісом, уникненням та пристосуванням;

— виявлено, що всі жіночі та чоловічі вибірки найчастіше використовують конструктивні стратегії (співробітництво і компроміс), однак існують досить великий відсоток досліджених, що обирають неконструктивні стратегії поведінки — суперництво і уникнення;

— виявлено статистично значущі розбіжності між жінками та чоловіками з кризових сімей за показниками задоволеності шлюбом ($p < 0,001$), любові ($p < 0,001$), симпатії ($p < 0,05$), загального рівня емоційних відносин ($p < 0,001$), розуміння ($p < 0,05$), емоційного притягання ($p < 0,001$) та авторитетності ($p < 0,05$);

— виявлено статистично значущі розбіжності між жінками з кризових та звичайних сімей за показниками задоволеності шлюбом ($p < 0,001$) та авторитетності ($p < 0,05$);

Таким чином, аналіз результатів дослідження психологічних особливостей сімейної кризи у жінок та чоловіків кризових сімей та жінок зі звичайних сімей дозволив зробити висновки:

1. Жінки з кризових сімей порівняно з чоловіками менш задоволені шлюбом; в меншому ступеню, ніж чоловіки застосовують суперництво, в більшому ступеню застосовують пристосування; менша частка жінок, порівняно з чоловіками, відчувають любов, симпатію та у них значно менший загальний рівень емоційних відносин; більша кількість жінок має високий рівень розуміння, менше жінок, порівняно з чоловіками відчувають емоційне притягання та авторитетність;

2. Жінки з кризових сімей порівняно з розлученими жінками, мають більший відсоток досліджених, які використовують стиль суперництво, менше використовують співробітництво, більше уникнення та менше пристосування. Однак це відбувається на рівні тенденцій і різниця статистично не значуща.

3. Жінки з кризових сімей порівняно з жінками зі звичайних сімей значно менше задоволені шлюбом; вони майже однаково задіють всі стилі поведінки в конфліктних ситуаціях; у них менше загальний рівень емоційних відносин, однак якщо рівень любові незначуще менше, то за рівнем симпатії показники у цих жінок є вищими, ніж у жінок зі звичайних сімей; у них менший рівень розуміння, емоційного притягання та авторитетності.

4. Розлучені жінки у порівнянні з жінками зі звичайних сімей менше використовують стиль суперництва, уникнення, більше співробітництво та пристосування. Це відбувається на рівні тенденцій і відмінності статистично не значущі.

Literatura

1. Vodopyanova N. E. Psixodiagnostika stressa / Vodopyanova N.E. — SPb.: Piter, 2009. — 336 s.
2. Karelin A. Bolshaya enciklopediya psixologicheskix testov / Karelin A. — M.: Eksmo, 2007. — 416 s.
3. Olifirovich N.I. Psixologiya semejnyx krizisov / Olifirovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. — SPb.: Rech, 2006. — 360 s.
4. Slepko V.I. Praktikum po psixologicheskoj diagnostike semejnyx otnoshenij / Slepko V.I., Zaeko T.A. — Mozyr: Sodejstvie, 2007. — 193 s.

УДК 159.9.072. 43, 316.622

Визначення ступеня психологічної сумісності в навчальних структурах вищої освіти

Чабан Г.В.

У роботі на підставі апарата штучного інтелекту запропоновано метод дослідження ступеня соціально-психологічної сумісності в неізольованих соціальних системах з урахуванням рівня агресивності індивідуумів. Згаданий метод ґрунтується на використанні штучної нейронної мережі з шарами Кохонена, що навчається (мережа) без супервізора та реалізується за допомогою алгоритму WTA (Winner Takes All). У якості прикладу використано студентську академічну групу філологічного фаху. Подано результати комп'ютерного моделювання, які аналізуються.

Ключові слова: психологічна сумісність, штучна нейронна мережа, соціальна система.

В работе используя аппарат искусственного интеллекта предложен метод исследования степени социально-психологической совместимости в неизолированных социальных системах с учетом уровня агрессивности индивидуумов. Этот метод базируется на использовании искусственной нейронной сети со слоями Кохонена, которая учится (сеть) без супервизора при помощи алгоритма WTA (Winner Takes All). В качестве примера использовано студенческую академическую группу филологической специальности. Представлено результаты компьютерного моделирования, которые анализируются.

Ключевые слова: психологическая совместимость, искусственная нейронная сеть, социальная система.

In this paper using the apparatus of artificial neural networks proposed method of study investigations for the social-psychological compatibility in open social systems. Mentioned method is based on using artificial neural networks with Kohonen layers which are trained (network) without the supervisor and implemented by the WTA (Winner Takes All) algorithm. We use student academic group of philological specialty as an example. The results of computer simulation are analyzed.

Keywords: psychological compatibility, artificial neural network, the social system.

Проблема психологічної сумісності людей znana давно й на нинішній день посідає одну з вагомих ніш сучасної соціальної психології [4, с. 229]. Не новина, що від взаємостосунків між, наприклад, працівниками різноманітних колективів чи соціальних об'єднань у значній мірі залежатиме ефективність виконання поставлених перед останніми функціональних задач. Особливо проблема ця актуалізується в колективах, де індивідууми проводять основний час, а тим паче перманентно знаходяться в них. Прикладів тут можна навести багато: екіпажі кораблів чи підводних човнів, армійські колективи, засуджені тощо. Зрозуміло, що атракція в соціальній системі напряму залежить власне від основних рис характеру індивідуумів, ступеня їх конфліктності, реакцій на нестандартні ситуації і т.п. До речі, одним з мірил сутності особи та її сили характеру є поведінка згаданої особи в нестандартних ситуаціях.

Переважає більшість людей є елементами неізольованих соціальних систем. Тобто систем, у яких індивідууми проводять певний час у залежності від обставин. Це стосується, зокрема, праці, навчання, відраджень і т.д. Неізольовані соціальні системи не так сильно впливають на людей на протилежності до ізольованих. Тому, дослідження ступеня психологічної сумісності між членами груп є, очевидно, проблемою достатньо актуальною.

У нинішній праці ми пропонуємо дослідження однієї з подібних соціальних систем на прикладі елементарної навчальної структурної одиниці вищої школи – студентської групи. Причин, які побудили на це є декілька, та головна з них: за можливістю забезпечити якіснішу освіту студента на завершальному етапі навчання. Про що тут власне йдеться? Відомо, що найефективнішою методикою навчання студентів є індивідуальна робота з викладачем, коли істотно розширюється можливість виокремити той, чи інший науковий потенціал учня. Зауважимо, що така співпраця в значній мірі позитивно впливає й на викладачів, особливо молодого та середнього віку. У нашому вузі вже давно практикуються згадані засади. Цебто: студенти випускових кафедр окрім традиційних планових занять, які читають різні викладачі додатково працюють індивідуально, здебільшого з викладачами своєї ж кафедри. У результаті останні зазвичай стають керівниками курсових, дипломних, бакалаврських та магістерських робіт студентів. А у випадку досить плідної співпраці між останніми відкривається перспектива майбутніх кандидатських і, навіть, докторських робіт.

На нашу думку, одним з ключових зв'язуючих елементів навчальної пари викладач – студент виступає власне психологічний зв'язок, який, з урахуванням впливу різних соціальних збурень, посилюється або послаблюється. І чим цей зв'язок є тіснішим, тим очевидно, збільшується ймовірність досягнення високих науково-практичних результатів. Досвід показує, що в випадку співпраці вагомого фахівця-викладача високого науково-педагогічного рівня, з однієї сторони та "хорошого" студента, з другої за психологічної несумісності останніх, до досягнення добрих результатів зазвичай не приводить. Тому ми вважаємо, що згадані процеси потрібно враховувати заздалегідь, на етапі формування безпосередньо науково-практичного напрямку студента, аби уникнути подібних ситуацій. На наше

переконавання, формування ефективної навчальної пари потрібно починати не пізніше третього, зрідка четвертого курсів навчання. Власне ця проблема виступає ключовою в нинішній праці.

Для її розв'язання тут використано апарат штучного інтелекту, який ґрунтується на теорії штучних нейронних мереж. Коротко зупинимось на цьому. Відомо, що штучна нейромережа не оперує рівняннями фізичного стану об'єкта. Натомість модель останнього в мережі формується шляхом покрокового уточнення вагових коефіцієнтів за допомогою ітераційного процесу, а відтак призводить до оптимізації процесу навчання мережі. За способом тренінгу існує два основних типи нейронних мереж. Перший тип: це мережі, які навчаються за допомогою супервізора (вчителя). Та другий – без нього. Зазвичай у теорії моделювання для аналізу та прогнозування використовують мережі першого типу, в силу широкості області їх застосування. Основний недолік цих мереж полягає в обов'язковості навчальних пар (векторів) – вхідних та вихідних даних. Річ у тім, що згадані пари не завжди можна отримати або згенерувати, особливо це стосується складних динамічних систем. Що ж до другого типу, то тут область застосування нейромереж є вузкою. Це задачі, які полягають зазвичай у поділі, виокремленні чи ідентифікації певних подібностей, типів чи класів тобто кластерів досліджуваних систем. Власне для розв'язання інтересуючих нас задач доцільно використовувати мережі другого типу. Тут з успіхом можуть бути застосовані мережі з шарами Кохенена [5, с. 60]. Позитивним фактором такого підходу є те, що навчена мережа не просто може якісно виділити певні кластери соціальної системи, а й конкретно щодо кожної особи встановити, до якого кластеру належить кожен елемент системи.

Таким чином, метою роботи є моделювання процесу ідентифікації рівня психологічної сумісності в соціальних системах вищої освіти на підставі апарата штучних нейронних мереж, що навчаються без супервізора.

Аналіз останніх досліджень. Використання апарата штучних нейронних мереж науковцями інтенсивно почалась у кінці 80-х років минулого століття, коли були створені ефективні методи їх (мереж) навчання. Саме в цей період і розпочалось лавинне акцептування останніх у найрізноманітнішій галузі науки й техніки [5, с. 10]. Не залишились у стороні й науки соціально-гуманістичного напрямку, у тім, психологія й соціологія. Науковий світ знайомий з працями в згаданих сферах, наприклад, [1, 2]. Але зазвичай концептуальною ідеєю застосування останніх задля навчання нейромереж є використання тестових відповідей типу “так” “ні” “нейтрально”. Натомість нинішній праці використовується дещо інший підхід, ідея якого полягає в формуванні елементів матриці навчання з ширшою гамою вибірки відповідей, у залежності від рівня агресивності або значущості тестових відповідей [6].

Теоретичні засади. Загалом штучні нейронні мережі є апаратом математичним, а значить, вони оперують математичними символами. Тут, це звиклі числа, які є елементами навчальної матриці. Отже, задача поділу на кластери соціальної системи зводиться до еквівалентності певних психологічних факторів людини в числові значення. Підставою такого підходу є знаменитий принцип найменшої дії Мопертої, вплив якого поширюється не тільки на фізичні об'єкти, а й на соціальні системи. Це власне й відкриває двері методам інших наук, які з успіхом акцептуються в задачі соціально-психологічного типу. Іншим словами, це дає змогу зводити методи несоціальних наук до методів, наприклад, соціальної психології. У нашому випадку це стосується апарата обчислювальної математики.

Тепер постає резонне питання: як це зробити?

У якості прикладу розглянемо систему, утворену зі студентів денної форми навчання. Покажемо для цієї групи запропонований метод класифікації в дії. Для чого, усім студентам надамо відповідні анкети, які складатимуться з низки запитань та п'яти варіантів відповідей на кожне. Останні формуються психологом так, щоб у міру зростання їх порядкового номеру (відповідей) зростала б ступінь агресивності опитуваного [3, с. 459]. Наприклад, питання: «Як ви поступите, коли в громадському транспорті Вам стануть на ногу й не вибачаться?». Варіанти відповіді: 1. Зробіте вигляд, що нічого не сталося. 2. У коректній формі зробіте зауваження. 3. Зробіте зауваження в підвищеному тоні. 4. Сильно обуритесь і в грубій формі крикнете на кшталт: Куди ти преш! 5. Застосуєте рукоприкладство до свого “кривдника”. Кожна з цих відповідей може бути представлена в числовому (бальному) еквіваленті щодо агресивності. Перша відповідь – 0,2 бали; друга – 0,4; третя – 0,6; четверта – 0,8 і п'ята – 1. Задля збільшення адекватності моделі подібних запитань ми пропонуємо задати щонайменше – 12, оскільки за меншої вибірки нейромережа недостатньо відтворить реальну картину процесів у системі. Ну й очевидно, до кожного запитання по п'ять евентуальних відповідей за загаданою схемою. Нехай в групі навчається N студентів. Тоді, навчальна матриця A матиме розмірність ($N \times 12$). Кількість стрічок відповідатиме кількості студентів, а кількість стовпців – числу запитань.

Практична реалізація. За згаданою структурною схемою студентам було задано 12 запитань із п'ятьма варіантами відповідей на кожне. Більшість запитань формувалась за професійною діяльністю структур вищої освіти. Представимо декілька з них (за нумерацією стовпця матриці A).

– № 4 “З Вашої точки зору, викладач необ'єктивно Вас оцінив. Ваші дії?": А) з оцінкою беззаперечно погоджуся, Б) висловлю своє невдоволення в колі найближчих людей не показуючи це прилюдно, В) намагатимусь відстояти перед викладачем свою позицію, Г) вкажу викладачу на його некомпетентність, Д) напишу на викладача скаргу.

– № 6 “Як Ви реагуєте коли люди проходять без черги?": А) мовчки, Б) намагаюсь сам пройти без черги, В) роблю зауваження, Г) прориваюсь вперед і наводжу порядок, Д) приміню силові методи.

– № 9 “Вашого улюбленого викладача звільнили з роботи. Ваші дії?": А) не зверну увагу, Б) збе-

ру групу, щоб разом порадились, що робити, В) організую збір підписів з метою повернути викладача, Г) напишу лист у міністерство, Д) організую страйк.

Дослідження здійснюватимемо за таким алгоритмом.

1. Формуємо певну кількість запитань (дванадцять) з евентуальними п'ятьма відповідями.
2. Трансформуємо за згаданою вище схемою відповіді кожного з респондентів у еквівалентні числові значення.
3. На підставі цих значень формуємо навчальну матрицю А.
4. Навчаємо штучну нейронну мережу та виділяємо певну кількість кластерів, які й будуть основним підґрунтям формування типу психологічної сумісності осіб.
5. Визначаємо, до якого конкретно кластера входить кожен елемент системи (у нашому випадку студент).

Результати комп'ютерного моделювання. Для аналізу соціально-психологічних процесів у навчальних структурах вищої освіти використано студентську групу філологічного фаху четвертого курсу денної форми навчання Національного університету "Львівська політехніка". Група складається з 26-ти студентів. Результати опитувань трансформовані в елементи навчальної А-матриці нейромережі. Останні зведено в таблицю. Формування стрічок навчальної матриці відповідає порядку списку студентів за алфавітом, а формування стовпців здійснюється за номерами ключових запитань, причому порядок останніх був однаковий для всіх анкет!

У результаті тесту було сформовано навчальну А-матрицю нейромережі. У таблиці 1 представлено скорочений варіант елементів цієї навчальної матриці (за порядковими номерами анкет)

Табл. 1

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	0,6	0,4	0,2	0,6	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6
4	0,4	0,6	0,2	0,6	0,4	0,6	0,4	0,4	0,4	0,6	0,6	0,6
6	0,6	0,6	0,2	0,6	0,4	0,6	0,4	0,4	0,4	0,6	0,4	0,6
9	0,4	0,4	0,2	0,6	0,4	0,2	0,2	1	0,2	0,4	0,2	0,6
12	0,4	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6	0,6	0,4	0,6	0,4	0,6	0,6
21	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	1	0,2	0,4	0,4	0,2	0,4
26	0,4	0,4	0,2	0,6	0,4	0,6	0,2	0,4	0,4	0,4	0,2	0,4

Вибрані елементи навчальної А-матриці нейромережі

У якості навчального алгоритму використано відомий метод WTA (Winner Takes All – переможець одержує все) заімплементований мовою програмування Matlab for Windows [5, с. 56]. Мережа навчилася за 200 ітерацій. На рисунку 1 представлено архітектуру штучної нейромережі. Тут вхідний вектор має розмірність – 12 елементів, що відповідає числу тестових запитань; а вихідний вектор – 4, що відповідає числу кластерів.

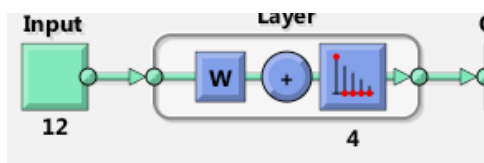


Рис. 1. Архітектура нейромережі

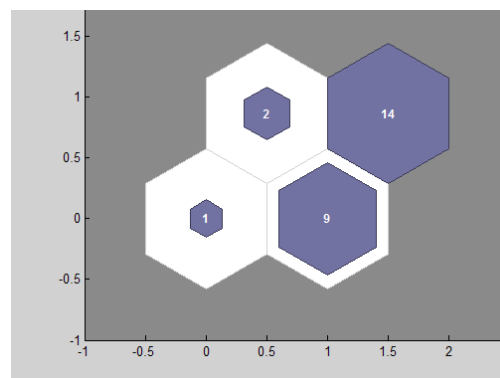


Рис. 2. Результат кластеризації системи

Рисунок 2 репрезентує розширену відповідь мережі в якісному вигляді (кластиризація). Тут показано чотири кластери (шестикутники), на які поділено групу в залежності від рівня агресивності (зліва на право), на який вказує білий фон шестикутника. Також у кожній з фігур є числа, які репрезентують відповідну кількість студентів у кожному з кластерів. Кількісний же вигляд кожного з кластерів, тобто, які конкретно порядкові номери анкет входять у кожний з кластерів зведено в таблицю 2.

Табл. 2

Кластери	I-ий	II-ий	III-ий	IV-ий
Порядкові номери анкет	10	13, 21	1, 4, 6, 7, 8, 12, 19, 24, 25	2, 3, 5, 9, 11, 14 – 18, 20, 22, 23 26

Кількісний вигляд кожного з кластерів

Аналізуючи рисунок 2 та таблицю 2 можемо стверджувати, що студенти філологічного напрямку навчання загалом мають досить спокійний та урівноважений характер. З 26 осіб тільки одна особа є максимального рівня конфліктності (I-й кластер) та дві особи відносно вищого рівня конфліктності (II-й кластер). Дев'ять осіб середнього рівня конфліктності (III-й кластер). І чотирнадцять осіб малого рівня конфліктності (IV-й кластер). **Таким чином, кожному із студентів доцільно працювати з викладачами відповідного рівня конфліктності, рівень якого за потреби визначається аналогічно за допомогою розробленого вище методу або на підставі, наприклад, думки завідувача кафедрою.**

Висновки. 1. Соціальні системи, у яких люди перебувають нетривалий пролонгований (у плані періодичності) термін доцільно вважати як неізолювані. Тут важливу роль відіграють соціально-психологічні процеси, в основі яких лежить спілкування між індивідуумами всередині системи, що є генезисом формування конфліктних ситуацій. 2. Запропонований на підставі апарата штучних нейронних мереж із шарами Кохонена метод ідентифікації рівня конфліктності шляхом визначення ступеня агресивності індивідууму дає змогу виділити в складних соціальних системах певні рівневі кластери. Причому кластеризація здійснюється не тільки в якісному плані, але й у кількісному. 3. За результатами комп'ютерної симуляції, яка здійснювалась шляхом дослідження соціально-психологічних процесів у елементарній навчальній структурі – студентській академічній групі встановлено конкретні елементи чотирьох кластерів, що дає змогу в подальшому формувати навчально-педагогічну пару викладач-студент.

Literatura

1. Zenkova N.A. Modelirovanie na osnove iskusstvennyh neyronnyh setej kak metod issledovanija v psihologicheskoy nauke // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. Estestvennye i tehnicheckie nauki. Tambov, 2009. – Т. 14. Выр. 3. – С. 577 – 590.
2. Kuravskij L.S., Malyh S.B., Kravchuk T.E., Kuznecova I.V., Semago N.Ja. Metody klassifikacii v psihodiagnosticheskikh issledovanijah // Voprosy psihologii, №1, 2006, – С. 157 – 168.
3. D. Majers. Social'naja psihologija. – Sankt-Peterburg.: Piter, 2013, – 800 s.
4. S. D. Maksymenko. Zahal'na psihologia. – Vinnycia: Nova knyha, 2004, – 704 s.
5. Uossermen F. Nejrokomп'juternaja tehnika: teorija i praktika. – M.: Mir, 1992 – 240 s.
6. Chaban H.V. Matematyчне modeljuvannja sociologichnyh procesiv u social'nyh systemah na osnovi aparata shtuchnyh neyronnyh merezh // Tehnicchni visti 2011/1(33), 2(34), – С. 64 – 66.

Розділ: Юридична психологія

УДК 159.9 : 34 (075.8)

Особливості показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання

Сорока А. В.

Дана стаття продовжує розкривати процес виконання експериментального дослідження запропонованої нами програми дослідження розвитку ефективності соціальної адаптації бездомної особи після звільнення від відбування покарання [5]. Метою даного дослідження є визначення особливостей показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання (перші 6 місяців після відбування покарання). За допомогою особистісного опитувальника «Шкали базових переконань» Р. Янов-Бульмана, нами визначена когнітивна концепція базових переконань бездомної особи після відбування покарання. Визначені особливості показників базових переконань бездомної особи з метою їх подальшого розвитку ефективності соціальної адаптації у суспільстві.

Ключові слова: базові переконання особистості, когнітивна концепція, психодіагностична програма, соціальна адаптація особистості.

Данная статья продолжает раскрывать процесс выполнения экспериментального исследования предложенной нами программы исследования развития эффективности социальной адаптации бездомной личности после освобождения от отбывания наказания [5]. Целью данного исследования является определение особенностей показателей базовых убеждений бездомной личности после освобождения от отбывания наказания (первые 6 месяцев после освобождения от отбывания наказания). При помощи личностного опросника «Шкалы базовых убеждений» Р. Янов-Бульмана, нами определена когнитивная концепция базовых убеждений бездомной личности после освобождения от отбывания наказания. Определены особенности показателей базовых убеждений бездомной личности с целью их дальнейшего развития эффективности социальной адаптации в обществе.

Ключевые слова: базовые убеждения личности, когнитивная концепция, психодиагностическая программа, социальная адаптация личности.

*This article continues to expose the process of implementation of experimental research of the program of research of development of efficiency of social adaptation of homeless personality offered by us after a release from serving of punishment [5]. The purpose of this research is determination of features of indexes of base persuasions of homeless personality after a release from serving of punishment (first 6 months after a release from serving of punishment). Through the personality questionnaire of "Scale of base persuasions" Yanov-Bulmana, *когнітивна концепція базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання. The features of indexes of base persuasions of homeless personality are certain with the purpose of their further development of efficiency of social adaptation in society.**

Key words: base persuasions of personality, когнітивна концепція, психодіагностична програма, соціальна адаптація особистості

Постановка проблеми. Надання психологічної допомоги бездомним громадянам до соціальної адаптації у суспільстві, а особливо бездомним особам після звільнення від відбування покарання (період перших шести місяців після звільнення), є не що інше, як профілактика скоєння можливих злочинів даною категорією громадян.

Необхідність вивчення проблеми соціальної адаптації особистості після звільнення від відбування покарання зумовлена низкою причин: нами було виявлено [4], що понад 10 відсотків досліджуваних від загальної вибірки (особливо група рецидивістів старшого віку) які готуються до звільнення від відбування покарання, не мають власного житла, а також їхні соціальні зв'язки із родиною, або близькими їм людьми, були порушені з різних причин які могли допомогти їм на перших порах щодо подальшого їхнього проживання, оформлення їх окремих особистих документів та працевлаштування після звільнення від відбування покарання; відсутність науково обгрунтованих і апробованих програм психодіагностики та соціально-психологічної корекції поведінки особистості після звільнення від відбування покарання у відповідних центрах соціальної адаптації (різних форм власності); нестача кваліфікованих психологів, соціальних педагогів та соціальних працівників, які пройшли підготовку для роботи із зазначеним контингентом; недостатній рівень обізнаності фахівців які працюють із відповідним контингентом щодо психологічних особливостей своїх вихованців, а отже, й стосовно психологічних чинників порушень в їх поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у цій галузі знань показав, що вітчизняна психологія не володіє необхідними психодіагностичними та корекційними програмами які можуть виявляти, оцінювати, прогнозувати та підвищувати ефективність соціальної адаптації особистості після звільнення від відбування покарання.

Серед багатьох звільнених громадян від відбування покарання гострою залишається проблема адаптації до соціальних умов. Велику роль у соціальній адаптації особистості відіграє її психологічна

готовність до життя у соціумі. Без психологічної підготовки на етапі перед звільненням та без психологічної підтримки на етапі після звільнення від відбування покарання важко пристосуватися особистості до життя в сучасних соціальних умовах, «знайти себе» й відчутти себе повноцінним членом суспільства. Така психологічна допомога особистості дозволяє уникнути рецидивів правопорушень та сприяє їхньому особистісному розвитку.

У науковій літературі означена нами проблема вже розглядалась такими дослідниками як Леонтьєв А. М., Рубінштейн Л. М. Петровський А. В., та ін. Особливості змін особистості, пов'язані з умовами ув'язнення вивчали Лактіонов О. М., Єнікєєв М. І., Синьов В. М., Крейдун Н. П., Бехтерев В. М. та ін. [1]. Дослідження міжособистісних особливостей адаптації колишніх ув'язнених, зокрема, розглядали такі дослідники, як Бабурін С. В., Алексєєва Л. С., Сандомирський М. Е. та інші [2].

Дане емпіричне дослідження продовжує розкривати процес виконання нашого експериментального дослідження щодо запропонованої нами програми розвитку ефективності соціальної адаптації особистості після звільнення із пенітенціарних установ [5].

Метою даного дослідження є визначення особливостей показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання.

Вибірка досліджуваних складає загальною кількістю – 100 осіб чоловічої статі із різних центрів реінтеграції бездомних громадян Харківської області. Вибірку було поділено на дві групи досліджуваних в залежності від їх вікового чинника. Перша група досліджуваних – 50 чоловік, віком від 30 до 40 років. Друга група досліджуваних – 50 чоловік, віком від 41 до 64 років. Експериментальне дослідження проводилося в період з 2012 по 2013 роки.

За допомогою особистісного опитувальника «Шкала базових переконань», розроблений Р. Янов-Бульманом в адаптації Г. У. Солдатової, Л. А. Шайгерової нами визначена когнітивна концепція базових переконань особистості.

У відповідності до цієї концепції однією із базових відчуттів нормальної людини є здорове відчуття безпеки. На думку американського психолога Р. Янов-Бульмана, воно ґрунтується на трьох категоріях базових переконань, що складають ядро нашого суб'єктивного світу:

1. Віра в те, що у світі більше добра, ніж зла. У цю категорію входить відношення до навколишнього світу взагалі і відношення до людей.

2. Переконавання, що світ сповнений сенсу. Зазвичай люди схильні вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються і підкоряються законами справедливості.

3. Переконавання у цінності власного «Я». Тут основне значення мають три аспекти: «Я хороша людина» (самоцінність), «Я правильно себе веду» (контроль) і оцінка власної успішності.

Значущою причиною як потрапляння до ув'язниці, так і невдалої соціальної адаптації особистості після звільнення від відбування покарання є неконструктивні базові уявлення про світ, властиві девіантній особистості. Ці установки ймовірно сформувалися в результаті негативної ситуації розвитку, коли в ранньому дитинстві, підлітковому віці, юності, середовище не дало особистості психологічно комфортне, розвиваюче конструктивне ставлення до світу, набір прикладів для ідентифікації, способів вирішення конфліктних ситуацій. У кримінальному середовищі ці установки можуть ще більше закріплюватися і тільки цілеспрямована корекція може дозволити людині переглянути своє ставлення до світу і зробити для себе привабливою спробу почати жити по іншому. До таких базових переконань відносяться уявлення про те, що у світі більше добра, ніж зла, що світ сповнений сенсу, події відбуваються не випадково, а закономірно і накінець переконатися в цінності власного «Я».

З метою діагностики базових переконань Р. Янов-Бульман розробив 8 шкал базових переконань, що виявляє вісім категорій переконань, на основі яких обчислюються три вище зазначених базових переконання: прихильність світу; доброта людей; справедливість світу; контрольованість світу; випадковість як принцип розподілу подій, що відбуваються; цінність власного «Я»; ступінь самоконтролю (контролю над подіями, що відбуваються); ступінь вдачі, або везіння.

Негативні довгострокові або тяжкі короткострокові життєві події викликають зміни в життєвих базових переконаннях суб'єкта, спричиняють зміни в його Я-концепції та поведінці.

Тим самим нами вивчалися базові життєві переконання в осіб, які відбули строк покарання, звільнилися з місць позбавлення волі та перебувають в ситуації необхідності соціальної адаптації у суспільстві.

Виявлено наступні результати діагностики за шкалами опитувальника Р. Янов-Бульмана. В нормі показники за всіма перемінними мають бути вище середини, тобто не менше ніж 3,5 бали.

Відповідно до всієї вибірки досліджуваних, середній показник такої перемінної як «Прихильність світу» складає – 4,26 тестових бали, що відповідає підвищеному рівню за тестовими нормами. Досліджувані загалом вважають, що в світі більше добра, ніж зла.

Загалом по всій вибірці середній показник «Доброта людей» складає – 4,11 бали, що відповідає підвищеному рівню, його нижній частині. Досліджувані вірять у доброту оточуючих їх людей, очікують від них позитивної поведінки по відношенню до себе.

Таким чином досліджувані в своїй більшості мають базове переконання в тому, що світ містить в собі більше добра, ніж зла. Це пояснюється їхньою об'єктивною соціальною позицією – негативний період їхнього життя залишився в минулому й життєві установки щодо майбутнього перебування в соціумі загалом мають позитивний характер.

Середній показник «Справедливість світу» загалом по всій вибірці складає – 3,77 бали – відповідає

середньому рівню виразності. Досліджувані вважають світ і події в ньому достатньо справедливими і закономірними, а такий середній показник як «Контрольованість світу», від всієї вибірки, складає – 4,43 бали, що відповідає підвищеному рівню виразності. Досліджувані вважають, що світом, їхнім життям керують певні потужні сили, що життєві події постійно знаходяться під контролем цих сил, тим самим від самого суб'єкта мало що залежить.

Середній показник «Випадковість подій» в усій вибірці складає 2,72 бали, що відповідає заниженому рівню виразності. Тим самим досліджувані вірять в те, що події в житті багато в чому залежать від випадковості, збігу обставин – сприятливого чи несприятливого для людини. Доля людини складається завдяки ступеню везіння чи невезіння в житті.

Таким чином, переконання в тому, що світ повен смислів має дещо суперечливий характер. З одного боку досліджувані переконані в керованості їхнього життя з боку певних сил, з іншого – впевнені у тому, що випадковість, везіння в житті, грає велику роль у житті й життєвих подіях.

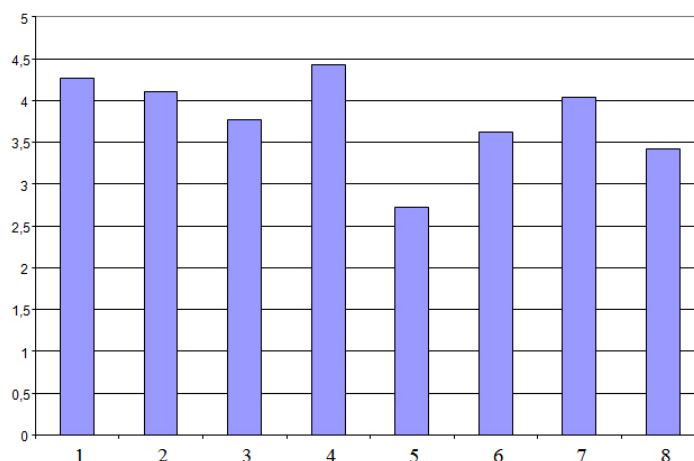
Така суперечливість може вказувати на певну недостатню реалістичність особистісних установок досліджуваних щодо свого перебування в соціумі.

Середній показник «Цінність власного «Я», по всій вибірці, складає – 3,62 бали, що відповідає середньому рівню виразності за тестовими нормами. Досліджувані достатньо впевнені у цінності своєї особистості до інших у суспільстві. Середній показник «Ступінь самоконтролю», по всій вибірці, складає – 4,04 бали, що знаходиться на межі середнього та підвищеного рівнів виразності за тестовими нормами. Досліджувані вважають себе здатними контролювати свою поведінку у суспільстві.

Середній показник перемінної «Ступінь вдачі або везіння», по всій вибірці досліджуваних складає – 3,42 бали, що відповідає нижчому показнику середнього рівню виразності, що характеризує досліджуваних як таких, що певною мірою покладаються на власне везіння. Це певною мірою узгоджується з результатами за шкалою «Випадковість подій» та свідчить про схильність досліджуваних покладатися на сприятливу долю, а також сподіватися на везіння та сприятливий збіг обставин у власному житті.

Слід зазначити, що в результаті розрахунків дисперсія результатів дослідження невелика, що характеризує вибірку як достатньо гомогенну за ознакою життєвих установок.

Наочно, вираженість середніх показників досліджуваних за шкалами базових життєвих переконань відображена на малюнку 1.



Малюнок 1. Вираженість середніх показників досліджуваних за шкалами базових життєвих переконань.

Де 1. – «Прихильність світу», 2. – «Доброта людей», 3. – «Справедливість світу», 4. – «Контрольованість світу», 5 – «Випадковість подій», 6 – «Цінність власного «Я», 7 – «Ступінь самоконтролю», 8 – «Ступінь вдачі або везіння».

Висновки

В результаті проведеного емпіричного дослідження нами виявлено, що:

А) досліджувані в своїй більшості мають базове переконання в тому, що світ містить в собі більше добра, ніж зла. Це пояснюється їхньою об'єктивною соціальною позицією – негативний період їхнього життя залишився в минулому й життєві установки щодо майбутнього перебування у соціумі загалом мають позитивний характер;

Б) більшість досліджуваних вважають світ і події в ньому достатньо справедливими і закономірними, а середній показник перемінної «Контрольованість світу», від всієї вибірки, відповідає підвищеному рівню вираженості. Досліджувані вважають, що світом, їхнім життям керують певні потужні сили, що життєві події постійно знаходяться під контролем цих сил, тим самим від самого суб'єкта мало що залежить;

В) середній показник перемінної «Ступінь вдачі або везіння», по всій вибірці досліджуваних, відповідає нижчому показнику середнього рівня вираженості, що характеризує досліджуваних як таких, що певною мірою покладаються на власне везіння. Це певною мірою узгоджується з

результатами за шкалою «Випадковість подій» та свідчить про схильність досліджуваних покладатися на сприятливу долю, а також сподіватися на везіння та сприятливий збіг обставин у власному житті (адже у «випадковому» світі все можливо);

Г) загалом середній показник такої перемінної як «Переконання в цінності власного «Я» достатньо виражений, що зважаючи на склад вибірки та соціальну ситуацію досліджуваних – можна вважати достатньо сприятливим для подальшої психокорекційної роботи щодо нормальної соціальної адаптації досліджуваних у суспільстві.

Наступний аналіз наших емпіричних досліджень буде присвячений опису визначенню перевірки значущості розбіжностей у базових переконаннях між групами досліджуваних в залежності від їх вікового чинника.

Literatura

1. Laktionov A.M. Osnovi penitenciarnej psychology: [train aid for the students of higher educational establishments] /A.M. Laktionov, N.P. Krejdun, A.V.Soroka, S. I. Skokov- X. : HNU imeni V.N. Karazina, 2007. – 150s.
2. Rubalka B. B. Psychology of honour and dignity of personality: kulturolohichni and axiology aspects: [scientifically-methodical manual] /B.B. Rubalka. – K. TOV «Informative systems», 2011. – S. 230-231.
3. Soroka A. V. Legal psychology: Short course. Uchebno-metodicheskoe manual /A. V. Soroka. – Kharkiv: Kharkiv national university imeni V.N.Karazina, 2010. – 120 s.
4. Soroka A. V. Psychodiagnostic program of research of development of efficiency of resotsializatsiia of convict in a period preparation to the release from serving of punishment / A. V. Soroka // Announcer Kharkiv national university imeni V.N.Karazina. Collection of scientific labours. – № 937. – Series: “Psychology”. Producing 45. – 2011. – S. 268-271.
5. Soroka A. V. Programs of research of development of efficiency of social adaptation of personality after liberation from penitenciarnej establishments /A. V. Soroka // Problems of extreme and crisis psychology. Collection of scientific labours. Producing 14. Part II – Kharkiv.: НУЦЗУ, 2013. – S. 330-337.



ПАМЯТИ ВЛАДИМИРА ПЕТРОВИЧА ЗИНЧЕНКО

6 февраля 2014 г. не стало Владимира Петровича Зинченко, выдающегося психолога с мировым именем, действительного члена Российской Академии образования, заведующего кафедрой психофизиологии и профессора кафедры общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва), лауреата премии Правительства Российской Федерации в области образования, почетного члена Американской академии искусств и наук, Почетного доктора Тартуского университета (Эстония) и Почетного доктора Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина (Украина).

Владимир Петрович Зинченко родился 10 августа 1931 года в г. Харькове в семье психолога, основателя кафедры психологии в Харьковском университете Петра Ивановича Зинченко. В 1953 г. он окончил отделение психологии философского факультета Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, в 1956 г. – аспирантуру Института психологии АПН РСФСР, в 1957 г. – защитил кандидатскую диссертацию, а в 1966 г. – докторскую диссертацию на тему «Восприятие и действие».

Владимира Петровича всегда отличала широта и многогранность научных интересов. Его первые исследования были посвящены онтогенезу восприятия, их результаты были обобщены в разработанной совместно с А.В.Запорожцем концепции перцептивных действий. Он изучал формирование зрительного образа, роль моторных компонентов в восприятии, разработал функциональную модель предметного действия. Его достижения в области когнитивной психологии включали работы по зрительной кратковременной памяти, визуальному и творческому мышлению, микроструктурному анализу когнитивных процессов. В дальнейшем сфера научной работы В.П.Зинченко значительно расширилась и включала в себя три основных направления: теория, методология и история психологии; психологические проблемы установки, сознания, деятельности и личности; проблема человека и техники, которую он трансформировал в проблему человека-культуры-техники. Владимир Петрович был одним из создателей отечественной инженерной психологии, сделав значительный вклад в формирование концептуального аппарата инженерной психологии: принципов анализа деятельности оператора, понятия информационной и образно-концептуальной моделей и т.д. В 1961 г. он организовал первую в стране лабораторию инженерной психологии; заведовал отделом эргономики Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики; был автором первого в Советском Союзе учебника по эргономике. Под его руководством были разработаны и приняты инженерно-психологические требования и рекомендации по эргономике.

Работая на факультете психологии МГУ, в 1970 г. организовал кафедру психологии труда и инженерной психологии и был первым ее заведующим.

Работы В.П.Зинченко с 90-х годов выходят за рамки экспериментально-прикладной проблематики. Он обращается к проблемам личностного и духовного развития, эстетического образования и развивающего образования, формулированию принципов психологической педагогики, поэтической антропологии, занимается историей психологии.

Владимир Петрович стал выдающимся продолжателем традиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Для него и психика, и психология были феноменами исторически развивающейся культуры. Культура понималась им как медиатор жизнедеятельности человека. И эту идею он последовательно доказывал в целом ряде своих публикаций.

В.П. Зинченко стал инициатором, организатором и первым главным редактором журнала «Культурно-историческая психология». В это же время он продолжал свою деятельность как член редколлегии журналов «Вопросы психологии», «Вопросы философии», «Человек», ежегодника «Системные исследования», американского журнала «Journal of Russian and East European Studies» и др.

В.П.Зинченко написал более 400 научных работ, в том числе «Мысль и слово Густава Шпета» (2000), «Психологические основы педагогики» (2002), «Большой психологический словарь» (2003, 2008), «Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст» (2010), «Сознание и творческий акт» (2010), «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания» (2011), «Методология психологии: проблемы и перспективы» (2012). Больше 100 его работ изданы за рубежом, в том числе 12 монографий на английском, немецком, испанском, японском и других языках.

Таких текстов, которые писал Владимир Петрович, не пишет никто. Это всегда погруженность и автора, и текста в культуру, куда он погружал и «втаскивал» своих читателей.

Владимир Петрович был необыкновенно активным человеком, был членом редколлегий разных журналов, постоянно читал лекции по психологии, психологической педагогике психологам и учителям разных городов России, Украины и др. Его хорошо знали и любили за рубежом. Он выступал с лекциями и докладами на конференциях в университете Калифорнии (г. Сан-Диего), университете Кларка (г. Вустер), университете Вашингтона (г. Сент-Луис), университете им. В.Гумбольдта (г. Берлин), а также в университетах Испании, Японии, Чехии, Болгарии, Эстонии и др.

Владимир Петрович, будучи по рождению харьковчанином, ощущал особую связь с нашим городом. Он любил приезжать в Харьков, участвовал в конференциях и мероприятиях, которые проводили харьковские психологи. Помогал становлению отделения психологии в нашем университете. Владимир Петрович был удивительно щедрым человеком: он любил делиться своими знаниями, идеями, размышлениями. Но его щедрость была и активной: она проявлялась в помощи поддержке, которую мы всегда чувствовали. Он любил читать лекции нашим студентам, вернее сказать, общаться с ними. Его лекции с огромным удовольствием слушали не только студенты, но и преподаватели. А его выступления, глубокие, поэтические и в то же время пронизанные искрометным юмором, вообще собирали огромные аудитории. Это было настоящее «живое знание».

Он приезжал в Харьков на юбилейные празднования, посвященные годовщинам со дня рождения П.И.Зинченко, юбилеям Харьковской психологической школы, годовщинам организации кафедр психологии в Харьковском педагогическом институте и Харьковском университете.

Владимир Петрович был нашим большим другом: вначале кафедры, потом отделения, а потом и факультета. Последний раз он приезжал в Харьков в мае 2013 года, когда отмечалось 110-летие со дня рождения Петра Ивановича Зинченко и 50-летие созданной по инициативе П.И.Зинченко кафедры психологии в нашем университете, первым заведующим которой был Петр Иванович. Ученый совет Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина принял решение о присвоении Владимиру Петровичу почетного звания Почетного доктора нашего университета, и это было сделано в торжественной обстановке на заседании Ученого совета.

Последние годы Владимир Петрович все более активно занимался историей психологии. Написав замечательные статьи о своих учителях и, как он выразился, «заслуженных собеседниках», Владимир Петрович не мог не обратиться к истории Харьковской психологической школы, из которой многие из них вышли. И он все чаще обращается к этой теме. Его выступления и статьи рисовали очень яркую картину и ситуацию 30-х годов, и психологические портреты участников школы, «психологию в лицах», по его выражению, и главное научное достижение Харьковской школы этого периода, по мнению Владимира Петровича, – психологию действия.

Владимир Петрович оставил нам очень много. Время определит его место в сонме психологов. Но очень много он нам оставил и для наших воспоминаний. И память о нем, удивительном и самообытном психологе, ярком, добром и щедром душой человеке, будет с нами, будет живой и светлой.

Иванова Е.Ф.

Відомості про авторів

Абсальямова Каміла Зайнетдінівна, магістр психології, Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 67, практичний психолог

Беляєва Олена Еріківна, науковий співробітник групи психології розвитку, Державна установа «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України».

Бойчук Мирослава Петрівна, аспірант кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

Бучко Василь Богданович, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету

Височіна Надія Леонідівна, науковий співробітник науково-дослідного інституту Національного університету фізичного виховання і спорту України

Волченко Лариса Петрівна, магістр управління навчальним закладом, аспірант кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Гімаєва Юлія Азгатівна, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук.

Гріннікова Наталія Михайлівна, аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Інституту механіки, економіки та математики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Гулий Юрій Іванович, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», кандидат психологічних наук, доцент

Долгополова Олена Вікторівна, старший викладач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків

Доцевич Тамілія Іванівна, доцент кафедри філософії та психології Донецького державного університету управління, кандидат психологічних наук, докторант кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Жданова Ірина В'ячеславівна, доцент кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ України, кандидат психологічних наук, доцент.

Журавська Олена Вікторівна, асистент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Заїка Євген Валентинович, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент

Закревська Лілія Юріївна, аспірант кафедри глибинної психології та психотерапії факультету психології Таврицького національного університету імені В.І. Вернадського

Зімовін Олексій, аспірант кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Зуєв Ігор Олександрович, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук.

Іванова Олена Феліксівна, завідувач кафедри загальної психології, професор кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Каз'яніна Наталія Анатоліївна, молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ науково-дослідного центру службово-бойової діяльності внутрішніх військ, Академія внутрішніх військ МВС України

Карнаульська Наталія Володимирівна, менеджер з проектів підприємства W3 Україна, магістр психології.

Карпінська Оксана Миколаївна, аспірантка кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Інституту механіки, економіки та математики Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

Касвінов Сергій Геннадійович, старший науковий співробітник ІСД АЕН України

Костіна Тетяна Олександрівна, доцент кафедри психології Академії муніципального управління, кандидат психологічних наук

Кострикін Олексій Вікторович, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування», філософія та історія України Харківського національного технічного університету сільського господарства імені Петра Василенка, кандидат психологічних наук, професор.

Коцар Алла Вікторівна, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М.С. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», кандидат психологічних наук, доцент

Кочарян Олександр Суренович, завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії, професор кафедри психологічного консультування та психотерапії факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, доктор психологічних наук, професор.

Кочарян Ігор Олександрович, доцент кафедри психологічного консультування та психотерапії факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент

Кочарян Сурен Олександрович, аспірант кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Курдибаха Оксана Миколаївна аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету

Кушнір Євгенія Олексіївна, перинатальний психолог Запорізького родильного дому № 3, здобувач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Ластовець Ігор Володимирович - начальник курсу навчально-наукового інституту підготовки фахівців експертно-криміналістичних підрозділів Національної академії внутрішніх справ України

Літвінова Вероніка Яківна, старший викладач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського (ХАІ)

Луценко Олена Львівна, доцент кафедри прикладної психології, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент.

Маркова Маріанна Владиславівна, професор кафедри сексології та медичної психології Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України, доктор мед. наук, професор.

Мельник Інна Михайлівна, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент.

Мунтян Віктор Степанович, доцент кафедри фізичного виховання № 1 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент.

Научитель Олена Давидівна, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського (ХАІ).

Оніщенко Наталія Вікторівна, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Перевозна Тетяна Олексіївна, Харківська державна академія культури, факультет управління та бізнесу, доцент кафедри соціальної психології, кандидат психологічних наук

Поспелова Світлана Валеріївна, викладач кафедри німецької та французької мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

Свинаренко Юлія Валеріївна, аспірант кафедри психологічного консультування та психотерапії факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Святенко Тетяна Павлівна, аспірант кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

Сергієнко Олена Сергіївна психолог відділу психологічного забезпечення управління кадрового забезпечення Головного управління Міністерства внутрішніх справ України в Харківській області.

Сергєєва Тетяна Вікторівна, професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, доктор психологічних наук

Скворчевська Євгенія Леонідівна, асистент, здобувач кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії (УІПА), м. Харків.

Сорока Анатолій Володимирович, доцент кафедри прикладної психології, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент.

Усікова Анна Едуардівна, практичний психолог КЗ «Харківський університетський ліцей Харківської міської ради Харківської області».

Фаворова Катерина Миколаївна, викладач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського (ХАІ)

Фальова Олена Євгенівна, доцент кафедри наукових основ управління та психології ІПО ХНПУ імені Г.С.Сковороди, кандидат психологічних наук, доцент.

Харцій Олена Миколаївна, доцент кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури, кандидат психологічних наук

Храмцова Вікторія Вікторівна молодший науковий співробітник наукового відділу психоневрології, психотерапії та медичної психології ДУ «Український державний науково-дослідницький інститут медико-соціальних проблем інвалідності МОЗ України»

Цзян Даньян, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Інституту психології факультету психологічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Чабан Галина Вікторівна, асистент кафедри психології, педагогіки та соціального управління Національного університету "Львівська політехніка".

Шаповалова Владислава Сергіївна, старший лаборант. Національний фармацевтичний університет

Штепа Олена Станіславівна, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Ятищук Анастасія, аспірантка Інституту психології імені Г.Костюка АПН України

**Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник
Харківського національного університету.
Серія Психологія»**

Відповідно до постанови Президії ВАК України №7-05/1 від 15 січня 2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань. Внесених до переліків ВАК України» при підготовці статей до фахового збірника слід дотримуватися таких вимог:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор;
- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел у транслітерації (література оформляється відповідно до вимог ВАКУ)

До редакції подаються паперова та електронна версії статті. Обсяг статті – 8 – 12 сторінок.

Електронна версія подається до редакції у форматах *.doc та *.rtf, яку необхідно надіслати на адресу:

yanovskaya_s@mail.ru. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, через півтора інтервали. Поля: зверху – 2 см; знизу – 2 см; ліворуч – 2 см; праворуч – 1 см. Папір – А4. В тексті статті **забороняється використовувати об'єкти WordArt, автофігури, кольорові діаграми та графіки, кольорові фотографії.**

Перед статтею подаються: УДК, назва статті, прізвище та ініціали - українською та англійською мовами; анотації та ключові слова - російською, українською та англійською мовами. Викладення матеріалу в анотації повинно бути стислим і точним (від 500 знаків і більш). Належить використовувати синтаксичні конструкції, притаманні мові ділових документів, уникати складних граматичних зворотів, необхідно використовувати стандартизовану термінологію, уникати маловідомих термінів та символів. **Використовувати для перекладу комп'ютерні програми заборонено.** Список літератури (оформлений відповідно до останніх вимог ВАК) та транслітерація цього списку (латиниця, а не переклад).

Структура текстового документу зі статтею, що подається до Вісника має бути наступною:

УДК	НАЗВА СТАТТІ (тільки прописними буквами) ARTICLE TITLE (only capital letters)	Прізвище І.Б. N.F. Surname
Назва та анотація українською мовою (першою повинна бути анотація на тій мові, на якій написано текст статті)		
Ключові слова українською мовою		
Назва та анотація російською мовою		
Ключові слова російською мовою		
Назва та анотація англійською мовою		
Ключові слова англійською мовою		
	Текст статті	
	...	
	Література	
	1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.	
	2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – 3-е изд. СПб. : Питер, 2009. – 384 с.	
	3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.	
	Literatura	
	1. Hryshyna N. V. Psykholohyya konflykta / N. V. Hryshyna. – 2-e izd. – SPb. : Pyter, 2008. – 544 s.	
	2. Emel'yanov S. M. Praktykum po konflyktolohyy / S. M. Emel'yanov. – 3-e yzd. SPb. : Pyter, 2009. – 384 s.	
	3. Kupreychenko A. B. Psykholohyya doveryya i nedoveryya / A. B. Kupreychenko. – M. : Yzd-vo «Instytut psykholohyyu RAN», 2008. – 571 s.	

До статті також **окремим файлом** додаються рецензії та довідка про автора (вказуються прізвище, повні ім'я та по-батькові автора, установа, посада, науковий ступінь та наукове звання, контактний телефон та адреса) - **українською та англійською мовами.**

Редакція залишає за собою право не друкувати статтю в разі невиконання вищевикладених правил

Наукове видання

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

№1095

Серія “Психологія”

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Підписано до друку 28.01.2014 р. Формат 64x80/8.
Папір офсетний. Друк ризограф. Ум. друк. арк.27,0. Обл-вид. арк.31,4.
Тираж 100 пр. Ціна договірна.
61022, Харків-22, майдан Свободи, 4.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
Видавництво.

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В.В.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail:bookfabrik@rambler.ru
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 24800000000106167 від 08.01.2009