

ISSN 2225-7756

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

імені В.Н.Каразіна

№ 1065

СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 52

Започаткована 1967 р.

Харків 2013

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 № 7 від 27.06.2013р.)

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;

Надарешвілі 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.

Сергеева 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 ПП від 04.10.2006

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування

Зміст

Психологія особистості

Аршава І.Ф., Бунас А.А. Вивчення компонентів Я-концепції та самовідношення у осіб з ризикованою поведінкою	7
Буяло Ю.В. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки	12
Волков С.В. Особливості впливу соціально-психологічного тренінгу на комунікативну сферу особистості державних інспекторів з нагляду за станом пожежної та техногенної безпеки	16
Кадишева Л. Б. Психологічні детермінанти почуття власної гідності	22
Кочарян І.О., Кочарян С.О., Феденко О.О. Особистісна саморегуляція співзалежних дівчат	27
Кряж І.В., Климкіна Ю.В. Екологічна занепокоєність і готовність до екозберігаючої поведінки у студентів різних спеціальностей	33
Пігарева К.О. Особливості мотиваційно-сислової сфери осіб, що займаються екстремальними видами спорту: перегляд основних досліджень	38
Святенко Т.П., Маєвська Н.А. Взаємозв'язок влади як мотиваційного утворення з особистісними рисами у чоловіків та жінок	42
Скворчевська Є.Л. До питання дослідження мотиваційно-сислової сфери особистості	47
Хафізова Г.С. Особливості психологічного благополуччя у людей з різним профілем часової перспективи	51
Черноіваненко В.Д. Конструювання картини світу особистості: проблема емпіричного дослідження феномену	55
Яворовська Л.М., Конопляно Т.І. Особливості часової перспективи та самоставлення особистості в юнацькому віці	61

Психологія пізнавальних процесів

Вепро К.Ю., Яворовська Л.М. Перевірка психометричної якості тесту Дж. Гилфорда и М. Саллівена «Діагностика соціального інтелекту»	65
Кобзев Р.А. Развитие уявлень про метакогнітивні стратегії у сучасній зарубіжній психології	68
Новицька І. В. Методологічне обґрунтування комплексного підходу до розпізнавання прихованих мисленневих образів	71
Шрагіна Л.І. Проблема психології творчого уявлення в роботі Т. Рібо «Творча уява»	76

Психологія праці та професійної діяльності

Головнєва І.В. Вплив рівня мотивації досягнення на постановку професійних цілей	80
Гулий Ю.І., Научитель О.Д., Лобанова Т.А. Емоційно-вольова регуляція як чинник успішної військово-професійної підготовки жінок-курсантів	83
Колтунович Т.А. Структура самоставлення у вихователів з різними рівнями сформованості професійного вигорання	86
Люта Л.П. Логіко-психологічні засади організації системи корпоративного навчання	92
Пляка Л.В. Теоретичні основи психокорекційної роботи як виду психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу	97
Полтавська А. І. Екстремальна ситуація як сфера прояву емоційного інтелекту (у контексті професійної діяльності в особливих умовах)	101
Россова М. М. Структурні компоненти імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів	104
Рудяк І.В. Особливості професійної самосвідомості жінок-правоохоронців на різних етапах професіогенезу	113
Силка О.І. Психологічні аспекти організації корпоративного навчання для представників професій «людина-людина»	118
Хабусева М.С. Особливості ціннісно-сислової сфери медичних сестер як передумови виникнення професійної дезадаптації	122
Чернявська Т.П. Роль комунікації в діяльності керівника	125
Яновська С.Г. Професійне саботування як засіб подолання негативного впливу роботи (на контингенті працівників приватних підприємств)	130

Психологія розвитку

Абаслямова К.З., Луценко О.Л. Особистісні якості дітей старшого шкільного віку, що схильні до булінгу	134
Дусаविцький О.К., Заика Є.В. Типологія «груп-лідерів» в класах розвивального навчання	139
Мельник А.А. Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку	144
Мушинська О. В., Христюк М. В. Психологічні особливості підлітків з ігровою Інтернет – залежністю	149
Такмакова М.Ю. Аналітичний огляд стилів прихильності та їх порушень в ранньому дитинстві	153
Татьянчиков А.О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі	156
Шапошник Д.О. Психологічні характеристики самоефективності людей молодого віку	160
Шукалова О. С. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності	164

Психологія здоров'я та клінічна психологія

Беляєва О.Е. Індивідуально-психологічні особливості підлітків, що страждають на ожиріння	169
Василовський В.В., Гапонов І.К., Лекомцева Є.В. Тепловий білок тау як новий біомаркер психо-аксонального пошкодження головного мозку у хворих на розсіяний склероз	172
Габелкова О. Є. Взаємозв'язок порушень здорової поведінки з домінуючими інстинктами та примативністю у студентської молоді	175
Лугова А.А. Формування стосунків прихильності в психоаналітичних теоріях	180
Макаренко А.О. Нарцисичні кореляти самотності	184
Макуха М. Н. Особливості психічної саморегуляції дорослих при целіакії	188
Невоєнна О. А., Гарна О. О. Особливості психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок	193

Соціальна психологія

Бегоян А.Н. Роль концептуальної сумісності терапевта і клієнта в процесі психотерапії: психосемантичний аналіз міжособистісних взаємин	198
Гарькавець С.О., Герасименко М. М. Соціально-психологічні чинники оптимізації процесу економічної соціалізації студентської молоді	202
Гімаєва Ю.А., Новицька Є. О. Сприйняття політичної влади в юнацькому віці у зв'язку зі стилем сімейного виховання	206
Демчук Т. П. Соціально-психологічне моделювання формування іміджу викладача вищої школи	212
Кривоконь Н.І. Кризові ситуації особистості: підходи до типологізації та значення в аспекті розвитку соціальних послуг	215
Москаленко В.В. Зв'язок політичних установок студентів із різними видами спрямованості	220
Поліванова О.Є., Пантюх М.А. Особливості групової ідентифікації футбольних фанатів та любителів футболу	224
Сивопляс Н. В. Риси архаїчної ініціації в психосоціальному просторі сучасного індивіда за методологією Дж. Кемпбелла	228
Штойко Я. Зв'язок образів батьків і політичної еліти зі ставленням до політичного вибору у молоді	233
Яновська Ю.Е. Соціальні та психологічні аспекти дослідження стилю життя	239

Юридична психологія

Сорока А. В., Помацалюк А. Р. Особливості соціальної адаптації особистості після звільнення із пенітенціарних установ	244
Філоненко В.М. Психологічний портрет злочинця-рецидивіста сучасності	248
Відомості про авторів	253
Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія»	256

CONTENT**Psychology of Personality**

Arshava I.F., Bunas A.A. Study of the Components of Self-concept and Self-esteem in the Persons with Risky Behavior	7
Buyalo Y.V. Features of Valued-motivational Sphere for Students with Different Display of Repressive Style of Behaviour	12
Volkov S.V. Features of the Impact of Socio-psychological Training on Communicative Sphere of Individual State Inspectors of Fire and Technogenic Safety Control	16
Kadysheva L.B. Psychological Determinants of Self-esteem	22
Kocharyan I.O., Kocharyan S.O., Fedenko O.O. Personality Self-regulation of Co-dependent Young Women	27
Kryazh I.V., Klymkina Yu.V. Environmental concern and commitment to eco-preserving behavior among students of different specialties	33
Pigareva K.O. Features of Motivational-semantic Sphere of Persons, Engaged in the Extreme Types of Sport: Review of Basic Researches	38
Svyatenko T.P., Maevska N.A. Intercommunication of Power as Motivational Education with Personality Lines for Men and Women	42
Skvorchevska E.L. For Research Questions Motivational Semantic Sphere of the Individual	47
Hafizova A.S. Features of Psychological Prosperity in People with Different Type of Time Perspective	51
Chernoivanenko V.D. Constructing of a Picture of Personality World: to the Problem of the Phenomenon Empiric Research	55
Yavorovska L.M., Konoplyanko T.I. Features of Time Perspective and of Personality Self-attitude at Youth Age	61

Psychology of Cognitive Processes

Vepro E.Y., Yavorovskaya I.N. Checkup of J. Gilford and M. Sullivan's Psychometric Social Intellect Diagnostikcs Test	65
Kobzev R.A. The Development of of Metacognitive Strategies Concepts in Contemporary Psychology	68
Novitska I.V. Methodologic Ground of the Complex approach to Recognition of the Hidden Thinking Patterns	71
Shragina L.I. The Problem of Psychology of Creative Imagination in the T. Ribo Work «Creative Imagination»	76

Psychology of Labour and Professional Activity

Golovneva I.V. Influence of Achievement Motivation Level on Setting of Professional Aims	80
Gulyi Y.I., Nauchytel O.D., Lobanova T.A. The Emotional and Volitional Regulation as a Factor in the Success of the Military Training of Female Cadets	83
Koltunovych T.A. The Structure of Self-attitude of Pre-school Teachers with Different Levels of Burnout	86
Luta L.P. The Logical and psychological Bases of Corporate Training System Organization	92
Plyaka L.V. Theoretical Bases of psychocorrection Work as to the Type of Psychological Help to the Students of a Higher Educational Establishment	97
Poltavska A. I. An Extreme Situation as the Scope of Emotional Intelligence Manifestation (within the Professional Activity in Special Circumstances)	101
Rossova M. M. Structural Components of Implicate Psychological Influence of a Teacher Towards Pupils	104
Rudyak I.V. The Features of Professional Self-identity of Police Female Officers at Various Stages of Professional Formation	113
Silka O.I. Psychological Aspects of the Corporate Teaching Organization for the Representatives of «Persons to Persons» Professions	118
Khabuseva M.S. Features of Valued-semantic Sphere of Nurses as Pre-conditions of Professional disadaptation Origin	122
Chernyavskaya T.P. The Role of Communication in Business Leaders' Activity	125
Ianovska S.G. Professional sabotage as a mean of overcoming negative influence of work (on the example of private enterprises workers)	130

Psychology of development

Absalyamova K. Z., Lutsenko O. L. Personality Qualities of Senior School Children Age of inclined to bullying	134
Dusavickiy A.K., Zaika E.V. «Groups-leaders» Typology in the Classes with the Developing Teaching	139
Melnyk A.A. The Age Aspect in the Study of Social Intelligence in Children of Different School-age	144
Mushynska O.V., Hristyuk M. V. Psychological Features of Teenagers with Game the Internet – dependence	149
Takmakova M.Y. Analytical Review of Attachment Styles and their Disturbances in Early Childhood	153
Tatyanchikov A.O. Dynamics of School Anxiety in Students on the Stage of Passing to Basic School	156
Shaposhnik D.O. Psychological Characteristics of Self-efficiency of Young Age People	160
Shukalova O. S. The Process of Cognitive Interest Development in the Structure of Cognitive Motivation of Junior Pupils	164

Psychology of Health and Clinical Psychology

Belyaeva O.E. Individual-Psychological Peculiarities of Obesity Adolescents	169
Vasilovsky V.V., Gaponov I.K. , Lekomtseva Y.V. Heating Tau Protein as a New Biomarker of Psycho-axonal Damage of Main-brain in Patients with Multiple Sclerosis	172
Gabelkova O.E. The Connection of the Healthy Behavior Disturbances with the Dominant Instincts and Primativity in Students	175
Luhova A.A. Formation of the Sympathy in Psychoanalytic Theories	180
Makarenko A.O. Narcissistic Correlations of Loneliness	184
Makukha M.N. Features of Psychic Self-regulation in Adults with Celiac Disease	188
Nevoyenna O.A., Garna O.O. Features of Psychological Readiness to Maternity in Pregnant and not Pregnant Mothers	193

Social Psychology

Begoyan A.N. Role of Conceptual Compatibility of Internist and Client in the Process of Psychotherapy: psychosemantic analysis of Interpersonal Mutual Relations	198
Garkavec C.O., Gerasimenko M.M. Social and Psychological Factors of Optimization of Economic Socialization Process in Student	202
Gimayeva Y.A., Novytska E.O. Political Power Acceptance at Young Age in Connection with Home Education Style	206
Demchuk T.P. Socio-psychological Simulation of High School Teacher Image	212
Kryvokon N.I. Crisis Situations of Personality : Fitting for Typification and Value in Aspect of Social Services Development	215
Moskalenko V.V. Political Options Connection in Students with Different Types of Orientation	220
Polivanova O.E., Pantyukh M.A. Features of Group Authentication of Soccer Fanaticisms and Football Lovers	224
Sivoplyas N.V. Features of Archaic Initiation in the Psychosocial Space of a Modern Individual According to Joseph Campbell's Methodology	228
Shtoiko Y. Connection between the Images of Parent and Political Elite according to Political Choice among Youth	233
Ianovska I.E. Social and psychological aspects of research of lifestyle	239

Law Psychology

Soroka A.V., Pomacalyuk A.R. Social Adaptation Features of Personality after prison Release	244
Filonenko V.M. Psychological Portrait of Contemporary Criminal-Recidivist	248
About the Authors	253
Rules for articles for professional publication «Journal of Kharkiv National University. Psychology Series»	256

Розділ: психологія особистості

УДК 159.923.2:316.621

Вивчення компонентів Я-концепції та самовідношення у осіб з ризикованою поведінкою

Аршава І.Ф., Бунас А.А.

В статті наведений огляд підходів у вивченні проблеми схильності до ризику та Я-концепції. Означено стан досліджень Я-концепції та її ролі при проявах ризикованої поведінки людини як суб'єкта діяльності. Досліджено схильність до ризику як складної властивості особистості. Стаття презентує сучасне завершене емпіричне дослідження, метою якого було опис припущення стосовно ролі рівня сформованості та ясності Я-концепції у формуванні соціальної адаптації та безпечної поведінки людини.

Ключові слова: Я-концепція, ризикована поведінка, самовідношення, самооцінка, особистість.

В статье представлен обзор подходов в изучении проблемы склонности к риску и Я-концепции. Определены состояние исследований Я-концепции и ее роли в реализации рискованного поведения человека как субъекта деятельности. Исследовано склонность к риску как сложного свойства личности. Статья представляет современное завершенное эмпирическое исследование, целью которого было описание предположения о роли уровня развития и ясности Я-концепции в формировании социальной адаптации и безопасного поведения личности.

Ключевые слова: Я-концепция, рискованное поведение, самоотношение, самооценка, личность.

The article presents review of the approaches in the study of tendency to risk and self-concept. State of research of self-concept and its role in high-risk behavior of man as the subject of activity are defined. Tendency to risk as a complex personality traits are investigated. The article presents the modern completed an empirical research which purpose had to describe the assumptions of the role of the levels of development and clearness of self-concept in the formation of social adaptation and safe behavior.

Key words: Self-concept, risky behavior, self-esteem, self-rating, personality.

Актуальність проблеми. На даному етапі розвитку суспільства зростає інтерес до такого аспекту життєдіяльності людини як ризиковані форми поведінки, що є цілком зрозумілим й виправданим, адже відповідно до поширеного на сьогодні тлумачення самого феномену «ризик», його індивідуальна передумова правомірно розглядається як невід'ємна складова компонентів самосвідомості та індивідуальної структури особистості, вивчення особливостей якої має не тільки суто наукове, а й суспільне значення, оскільки самосвідомість є фундаментальною складовою внутрішнього світу особистості і виступає необхідним чинником становлення суспільства та поміркованих форм поведінки, які спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я – свого та оточуючих.

Ризикована поведінка активно вивчається як адаптивність людини в ситуації невизначеності; ситуативна характеристика діяльності; прогностична оціночна категорія в ситуації невизначеності; суб'єктивний вибір серед багатьох альтернатив досліджуються вікові особливості прояву схильності до ризику. Тому, доцільно зазначити три напрями вивчення й дослідження проблеми ризикованої поведінки індивіда: суб'єктивний (дії та рішення обумовлені особистісними рисами, властивостями й якостями), ситуаційний (на поведінку має вплив зовнішнє середовище), інтегративний (поведінку людини обумовлює діалектичний вплив взаємодії соціальних, психологічних, соціально-психологічних та ситуаційних факторів).

На думку Т.В. Корнілової (2003), схильність до ризику це не як особистісна характеристика чи латентна диспозиція особистості, а регуляторна якість суб'єкта.

Г.М. Сонцева вважає, що схильність до ризику залежить від рефлексивної регуляції діяльності людини. Наявність свідомості та рефлексії як механізму регуляції діяльності докорінно змінює поведінку людини в ситуації небезпеки чи можливого несприятливого результату, у той же час варіативність рішень залежить від особистісних якостей [11].

Слід зауважити, що прояв ризикованих форм поведінки тісно пов'язаний з розвитком самосвідомості як процесу формування загального і цілісного уявлення про себе, тобто становлення Я-концепції, яка визначає здатність людини до самостійної поведінки та вибору своєї життєвої орієнтації. Формування та розвиток саме позитивної Я-концепції індивіда є важливою умовою його гармонійного особистісного становлення, що буде допомагати переосмислити життєвий досвід, успішно адаптуватися у суспільстві та самореалізуватися для досягнення своїх майбутніх цілей, а, головне, спонукати до безпечної поміркованої поведінки.

Аналіз стану вивчення означеної проблеми показав, що недостатньо дослідженою залишається специфіка впливу позитивної Я-концепції на прояв та реалізацію ризикованої поведінки суб'єкта, мало уваги приділяється з'ясуванню особливостей зв'язку компонентів

самовідношення із Я-концепцією людини, її ясністю та схильністю до ризику.

Аналіз останніх публікацій з проблеми. Самосвідомість не тільки визначає розвиток внутрішнього світу особистості, але й виступає необхідною умовою для реалізації власних цілей та цінностей. Інтегральним продуктом самосвідомості є Я-концепція – стрижневе утворення онтогенетичного розвитку людини, центральна ланка самосвідомості, відносно усталена динамічна й певною мірою усвідомлена система уявлень особи про саму себе, цілісний образ власного Я, який синтезує її самосприйняття такою, якою вона є, хоче бути в ідеалі і має обов'язково стати [5]. Я-концепція виступає як динамічна категорія, яка опосередковує важливі внутрішньоособистісні процеси в результаті психічного розвитку [1; 7].

Вітчизняні психологи розглядали проблему Я-концепції в аспекті становлення самосвідомості особистості (Л.І. Божович, Б.Г. Ананьєв, І.І. Чеснокова, Л.С.Виготський, В.В. Столін та інші), особливостей самооцінки та оцінок оточуючих (А.М. Прихожан, М.І. Боришевський, І.С. Кон, О.Є. Гуменюк та інші).

Головною особливістю самосвідомості, на думку В.П. Зінченка, є спрямованість на усвідомлення себе як особистості, свого внутрішнього світу, своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, тобто самосвідомість має здатність до самопізнання, самовідношення та саморегулювання [6].

І.І. Чеснокова вважає, що саме через усвідомлення відношень та оцінок оточуючих, людина пізнає та оцінює самого себе, а також засвоює певні вимоги суспільства [12].

В дещо іншому аспекті розглядає структуру самосвідомості В.С. Мерлін, котрий виділяє наступні головні компоненти, – усвідомлення свого Я як активного начала, усвідомлення тотожності своєї особистості, усвідомлення своїх психічних властивостей, соціально-моральна самооцінка своїх психічних властивостей. На його переконання, дані компоненти знаходяться у взаємодії один з одним та пов'язані з предметною свідомістю (пізнанням зовнішнього світу), йдеться про погодження всіх компонентів та утворення єдиного цілого [9].

Ю.М. Орлов розуміє Я-концепцію як відносно жорстку структуру, яка частково усвідомлюється, а частково існує в підсвідомій формі. Тобто, Я-концепція – це уявлення про Я (формальне Я), що відображає усвідомлення своєї індивідуальності, та діюче (істинне Я), яке керує поведінкою та здійснює порівняння Я-концепції з реальною поведінкою [10].

На думку А.М. Іваницького, Я-концепція як базове біологічне «Я» (уявлення у вигляді «глибинних переживань», пов'язаних з первинним відчуттям свого тіла та волі), що є «мозговим фундаментом» концептуального «Я» [5].

С.С. Шильштейн зауважував, що Я виконує структурну та організаційну ролі в системі формування та функціонування суб'єктивного досвіду особистості [9].

Л.В. Бороздіна відмічає, що існує три абсолютно різні утворення в структурі особистості – образ Я, самооцінка та відношення до себе. Самооцінка – спеціальна функція самосвідомості, яку не можна зводити ні до образу Я, ні до Я-концепції в цілому. Образ Я фіксує знання суб'єкта про самого себе. Відношення до себе служить необхідним матеріалом для самооцінки, котра в свою чергу задає модуль самовідношення [3].

І.Д. Бех відмічає, що розвинений образ Я є системою особистісних цінностей, зміст якого виражає те, що людина вважає в собі найбільш значимим для себе [2].

Дослідження зарубіжних вчених, котрі присвячені вивченню Я-концепції, можна звести до чотирьох основних джерел: основоположні праці У. Джемса; символічний інтеракціонізм в роботах Ч. Кулі та Дж. Міда; уявлення про ідентичність та розвиток в ідеях Е. Еріксона; феноменалістична психологія К.Роджерса [5]. Я-концепція в означених підходах визначається як багатоаспектний феномен – набір образів, схем, понять, прототипів, теорій, цілей та задач.

Більшість вчених у галузі психології особистості розглядають Я-концепцію як морально-духовне ядро особистості – регулятор її діяльності і поведінки; як системне інтегральне психічне утворення, що реалізується практично в усіх сферах функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності; як механізм забезпечення її ідентичності при зміні станів, розвитку, взаємодії особистості зі світом; як джерело активності, ініціації, енергії та як стрижень різноманітних рівнів психічної організації, що дозволяє розглядати образ Я як епіцентр особистісної системи (Р.Бернс, К. Роджерс, Д. Майерс, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Т.М.Титаренко та інші) [6].

Інтегральне значення Я-концепції полягає в забезпеченні гармонії психічного світу людини, збалансованого становлення її особистості-індивідуальності, розвитку та виступає запорукою успішного особистісного потенціалу. Оскільки, саме особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю виникаючих обставин, здібність людини виконувати заплановане незалежно від зовнішніх умов, у тому числі, й при несприятливих, тобто подолання особистістю самого себе.

Говорячи про характеристики особистості, що визначають її гармонійний розвиток, слід назвати наступні: самооцінка, самовідношення. Кожний компонент формується поступово, як і власне Я-концепція особистості, в процесі розвитку та соціалізації індивіда. Самооцінка є компонентом самосвідомості та центральним утворенням особистості, котре являє собою оцінку особистістю самою себе, своїх можливостей, здібностей та соціальних ролей. Основою для формування самооцінки та усвідомлення себе суб'єктом діяльності є переосмислення

своїх дій через оцінки оточуючих [13]. Самооцінка особистості включає такі компоненти як – раціональний (когнітивний) та емоційний (через формування самопізнання та оцінки себе, в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії) [14]. І.С. Кон (1978) стверджував, що різні самооцінки особистості є своєрідними когнітивними схемами, які узагальнюють минулий досвід та організують, структурують нову інформацію відносно аспекту Я [7]. Значимість самооцінки для процесу особистісного зростання розкриває І.І. Чеснокова (1977): включення самооцінки в структуру мотивації діяльності особистості здійснює безперервне співвіднесення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів з цілями та засобами діяльності. Тобто, поведінка здійснюється, виходячи з самоповаги, певного рівня домагань та засобів самоствердження.

Загальні уявлення про самопізнання та самовідношення розроблялись в концепції самопізнання В.В. Століним. Самовідношення проявляється як специфічна активність суб'єкта в напрямку свого Я та є певною внутрішньою дією по оцінюванню власних якостей, рис, мотивів та потягів.

С.Р. Пантілеєв виділяє в структурі самовідношення дві головні підсистеми – систему самооцінок та систему емоційних відношень, які визначає як самоповагу та аутосимпатію особистості. Ієрархія компонентів самовідношення складається з ієрархії домінуючих життєвих видів діяльності. Зміст узагальненого самовідношення визначається ядерними компонентами його структури, які займають найбільш високі ієрархічні місця [8].

Тому, стійке глобальне самовідношення впливає на оцінку особистістю своїх можливостей, що визначають соціальну значимість дій, самотутність та аспект діяльності людини.

Отже, можемо зробити висновок, що розвиток самосвідомості, як процес самопізнання, наповнення себе самознанням, відбувається всередині особистості через власну рефлексію, формуючи загальне й цілісне уявлення про себе, яке має назву Я-концепція, при цьому, виступає внутрішньо-особистісним утворенням, що визначає спрямованість діяльності людини, її стратегії поведінки та стилі взаємодії з оточуючими.

Теоретичний огляд сучасного стану розроблення даної проблематики показав, що на сьогодні проведена недостатня кількість емпіричних досліджень щодо виявлення та виокремлення компонентів самосвідомості особистості, які можуть стримувати або сприяти прояву схильності індивіда до ризику.

Мета статті полягає у вивченні стану розробки проблеми Я-концепції й перевірці припущення стосовно ролі рівня її сформованості та ясності у формуванні соціальної адаптації та безпечної поведінки людини.

Завдання статті: розглянути підходи до розробки проблеми схильності до ризику та Я-концепції; визначити роль Я-концепції у реалізації ризикованої поведінки.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням. Для проведення пілотажного дослідження була залучена група з 113 осіб (53 дівчини та 60 хлопців), віком від 12 до 16 років, яка була визначена репрезентативною вибіркою в контексті дослідження схильності до ризику й домінуючих особистісних факторів [4], розширюючи погляд на природу та детермінанти ризикованої поведінки.

На даному етапі вікового становлення особистості відбувається розвиток її самосвідомості, його центрального утворення – Я-концепції. В процесі пошуків свого Я (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самоствердження і саморозвитку в підлітковому віці на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів Я. У перехідний період це є динамічна психологічна величина, яка у більшій мірі залежить від глобальних суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення. Я-концепція в процесі особистісного зростання виступає свого роду результатом взаємодії біологічних, психологічних та психосоціальних факторів. Саме ці положення і дали нам підстави досліджувати роль рівня сформованості Я-концепції у реалізації схильності до ризикованої поведінки серед даної вікової групи.

Ми припустили, що чим вище рівень самооцінки, самовідношення, сформованості та ясності Я-концепції, чим різноманітніше форми її прояву (оцінка зовнішності, свого спілкування, власного рівня емоційного благополуччя, щастя, упевненості в собі), тим меншою є схильність особистості до ризику і навпаки.

Для перевірки припущення були застосовані наступні методики вивчення особливостей Я-концепції підлітків А.М. Прихожан, визначення ясності Я-концепції адаптація І.Я. Шемелюк, методика діагностики рівня готовності до ризику Г.Шуберта, самооцінки С.О. Будассі, самовідношення В.В. Століна – С.Р.Пантілеєва.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою методу кластерного аналізу (алгоритм К-середніх), досліджувані були розподілені на два кластери (за рівнем середніх значень ясності та сформованості Я-концепції). Рівень значущості розбіжностей між кластерами за середніми показниками оцінювався за допомогою t критерію Стьюдента. Більшість розбіжностей виявились статистично значущими при $p < 0,01$.

На рисунку 1 зображено розподіл досліджуваних на дві групи. Перший кластер об'єднав 61 досліджуваного з високим рівнем прояву показників за вимірюваними ознаками (1-7, 9-17, 19-21) та низьким рівнем (8, 18). Другий кластер – 52 досліджуваних, які виявили низькі показники за ознаками Я-концепції (1-7, 9-17, 19-21) та високим рівнем (8, 18).

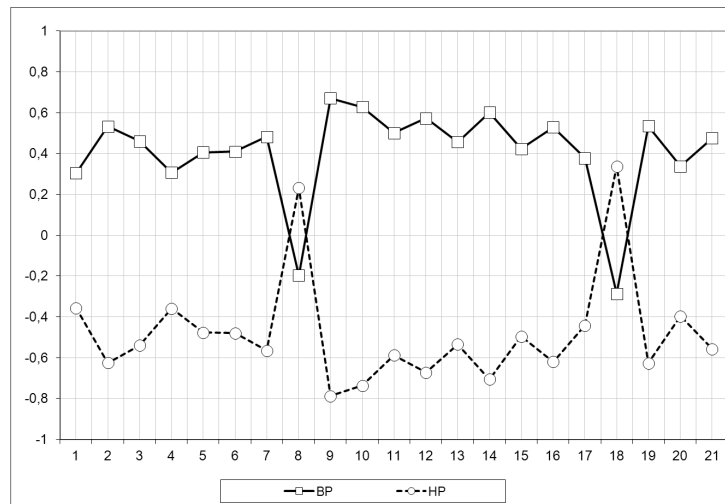


Рис. 1. Результати кластеризації вибірки на 2 групи за алгоритмом К-середніх.

BP – високий рівень середніх значень змінних,
HP – низький рівень середніх значень змінних.

Перелік змінних:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Рівень ясності Я-концепції. | 11. Аутосимпатія. |
| 2. Рівень сформованості Я-концепції. | 12. Очікуване відношення від інших. |
| 3. Оцінка зовнішності. | 13. Самоінтерес. |
| 4. Оцінка свого спілкування | 14. Самовпевненість. |
| 5. Оцінка своєї тривожності = рівня емоц. благополуччя. | 15. Реальне відношення від інших. |
| 6. Оцінка щастя. | 16. Самоприйняття. |
| 7. Оцінка впевненості в собі. | 17. Самокерівництво. |
| 8. Рівень схильності до ризику. | 18. Самозвинувачення. |
| 9. Сумарна оцінка самовідношення. | 19. Самоцікавість. |
| 10. Самоповага. | 20. Саморозуміння. |
| | 21. Рівень самооцінки. |

Стосовно ясності Я-концепції ($t=3,69$; $p<0,01$), дана характеристика є центральною ознакою самоактуалізованої та психологічно здорової особистості, яка характеризується як свідомо, глибоко рефлексуюча, поміркована. Тому, особистість, маючи вищу ясність Я-концепції, чітко та послідовно визначає власні уявлення про себе, свої можливості та схильності, буде краще проявляти свою незалежність від соціального середовища, від стереотипів поведінки та мати тверді переконання щодо своїх планів та прагнень.

Роль самооцінки ($t=6,37$; $p<0,01$) як компонента Я-концепції є тим загальним підсумковим виміром Я, який виявляє міру прийняття чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе. При вищому рівні самооцінки особистість демонструє власну впевненість, свідомість вчинків та проявляє зрілість у своїй соціальній активності.

Загальний рівень сформованості Я-концепції ($t=7,50$; $p<0,01$) та її основних форм прояву: оцінка зовнішності ($t=6,09$; $p<0,01$), свого спілкування ($t=5,19$; $p<0,01$), власного емоційного благополуччя ($t=3,73$; $p<0,01$), щастя ($t=5,24$; $p<0,01$), впевненості в собі ($t=6,49$; $p<0,01$) свідчить про те, що при досить високому рівні розвитку уявлення про себе, особистість має можливість чітко зважувати свої дії, аналізувати вчинки, своє минуле, бачити перспективи майбутнього, а, головне, це знати свої сильні та слабкі сторони, недоліки та позитивні якості, що робить її більш гармонійною та самокерованою в своєму існуванні та функціонуванні.

Показник самовідношення є цілісним утворенням й виражає ступінь позитивності ставлення індивіда до певного уявлення про себе. Виходячи з теоретичних даних, саме глобальне самовідношення ($t=11,25$; $p<0,01$) є тим стрижневим утворенням особистості, що вміщує всі «за» й «проти» самого себе, таким чином, тісно пов'язаний з наявністю у особистості уявлення про саму себе. Отже, при наявності у суб'єкта розвиненої Я-концепції, на її основі виникає глобальне самовідношення, котре включає в себе – самоповагу ($t=9,85$; $p<0,01$), аутосимпатію ($t=6,85$; $p<0,01$), самоінтерес ($t=6,02$; $p<0,01$), формування очікуваного відношення до себе від інших ($t=8,39$; $p<0,01$), та, як наслідок, впливає на оцінку особистістю своїх можливостей, визначаючи соціальну значимість дій, самобутність, аспект діяльності. Саме високий рівень самовідношення свідчить про внутрішню зрілість й прийняття особистістю себе, про наближеність свого реального та ідеального Я (тобто, відсутність внутрішньоособистісного конфлікту). Особистість, відчуваючи власну цінність, усвідомлює свої потреби й бажання, відповідно до своїх можливостей та домагань, виявляє меншу схильність до ризику та більшу самостійність від ситуаційних вимог і здатна приймати рішення, що стосуються вибору тих чи інших актів поведінки, спираючись на сформовані настанови, ідеали, а не на ситуаційні спонукання.

Також, самовідношення має у своїй структурі вимірювання степені вираженості установок на певні внутрішні дії в напрямку свого Я, а саме – самовпевненість ($t=9,11$; $p<0,01$), реальне відношення інших

($t=5,46$; $p<0,01$), самоприйняття ($t=7,41$; $p<0,01$), самокерівництво ($t=4,74$; $p<0,01$), самозвинувачення ($t=-3,47$; $p<0,01$), самоцікавість ($t=7,52$; $p<0,01$) та саморозуміння ($t=4,16$; $p<0,01$). Отримані дані свідчать про те, що в ситуації позитивно сформованої та ясної Я-концепції у індивіда формується такий аспект самовідношення, котрий емоційно та змістовно об'єднує власну віру в свої сили, самостійність, оцінку своїх можливостей, здатність контролювати власне життя та, головне, бути самопослідовним та поміркованим у вчинках. Отже, за умов розвитку такого аспекту, особистість буде демонструвати саморозуміння, самовпевненість та, відповідно, легко адаптуватися до нових швидко змінних ситуацій конструктивним шляхом; оскільки, має достатнє коло стратегій емоційного реагування та подолаючої поведінки. У цей же час, наявність самозвинувачення у особистості з не диференційованою Я-концепцією, відсутністю довіри до себе, готовністю до самозвинувачення, наявністю у неї низької самооцінки та переважання в світогляді лише негативних сторін свого життя, свідчить про те, що єдиним способом самоствердження є саме ризикований вчинок, котрий підвищує суб'єктивну значимість та привертає увагу оточуючих, а отже, збільшує упевненість індивіда в своїй цікавості для інших.

Схильність до ризику ($t=-2,31$; $p\leq 0,01$) як засіб, що суб'єктивно підвищує рівень адаптованості суб'єкта до власного середовища, коли особистість не має уявлення про власні переконання, оцінки та тенденції поведінки, які відіграють важливу роль в саморегуляції та самоорганізації особистості. Схильність до ризику і небезпеки по структурі та формуванню може бути представлена як прагнення й виступає тим джерелом, який розширює можливості негармонійної та малофункціонуючої особистості. Наявність ситуації, що вимагає підтвердження своєї позиції, штовхає індивіда з низьким рівнем ясності та диференційованості Я-концепції на ризик й допомагає йому самоствердитися, виділитися серед інших, з метою підтвердження своєї унікальності й своєрідності.

Висновки. У межах описаного емпіричного дослідження можна зробити загальний висновок, що формування та розвиток саме позитивної Я-концепції особистості є важливою умовою її гармонійного індивідуального становлення та функціонування, допомагаючи їй переосмислити та усвідомити свій життєвий досвід, успішно адаптуватися в суспільстві та самореалізуватися для досягнення майбутніх цілей, а, головне, спонукає до безпечної поміркованої поведінки. Встановлено, що високий рівень диференційованості та ясності Я-концепції є передумовою формування позитивного самовідношення, оскільки впливає на оцінку особистістю своїх можливостей, які визначають соціальну значимість дій, самобутність та аспект діяльності. Позитивне ставлення до себе та прагнення до компенсації своїх недоліків, в результаті розвитку свого потенціалу, є мотивуючим стимулом розвитку Я-концепції особистості індивіда та його самоактуалізації в цілому. Тому, формування диференційованої та ясної Я-концепції, у контексті виховання особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності, є найактуальнішою потребою сьогодення.

Отже, рівень сформованості та ясності Я-концепції можна розглядати як компонент опосередкування схильності особистості до ризикованої поведінки. Я-концепція – головний ресурс розширення та реалізації наявних й потенційних можливостей індивіда, оскільки, саме даний психологічний конструкт виявляє та організовує активність й переживання, реалізує мотиваційні функції, забезпечує спонукання, плани та сценарії поведінки, визначаючи при цьому адекватність реакцій на соціальні зміни.

Literatura

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitaniya: Per. s angl. / R. Berns. – M.: Progress, 1986. – 422 s.
2. Beh I.D. Obraz «Ja» jak meta formuvannja i rozvitku osobistosti / I.D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 1998. – №2. – S. 30-41.
3. Borozdina L.V. Dinamika samoocenki ot podrostkovogo vozrasta k vzroslosti / L.V. Borozdina // Novye issledovanija v psihologii i vozrastnoj fiziologii. – 1989. – №2. – S. 9-14.
4. Bunas A.A. Shil'nist' do riziku v sistemi osobistisnih determinant / A.A. Bunas // Zbirn. nauk. prac' In-tu psihol. im. G.S. Kostjuka Nac. APN Ukraini / Za red. S.D. Maksimenko. – T. XIV, chast. 6. – K., 2012. – S. 51-59.
5. Gumenjuk O.Є. Psihologija Ja-koncepcii / O.Є. Gumenjuk. – Ternopil': Ekonomichna dumka, 2002. – 186 s.
6. Znanec'ka O.M. Eksperimental'ne doslidzhennja vzaemovz'jazku harakteristik Ja-koncepcii osobistosti ta ii psihologichnogo blagopoluchchja: rezul'tati ta ih opis / O.M. Znanec'ka // Visnik DNU № 7: Ser. Pedagogika i psihologija, Vip. 13. – 2007. – S. 51-57.
7. Kon I.S. Otkrytie Ja / I.S. Kon. – M.: Politizdat, 1978. – 367 s.
8. Pantileev S.R. Samootnoshenie kak jemocional'no-ocenocnaja sistema / S.R. Pantileev. – M.: Izd-vo MGU, 1991. – 108 s.
9. Psihologija lichnosti v trudah zarubezhnyh psihologov / Pod obshh. red. i sostav. A.A. Reana. – SPb., 2000. – 537 s.
10. Sobkin V.S. Strukturnye komponenty Ja-koncepcii podrostka / V.S. Sobkin // Vopr. psihol. – 2008. – №5. – S. 44-53.
11. Solnceva G.N. Kogda i pochemu ljudi riskujut / G.N. Solnceva // Chelovek. – 2001. – № 2. – S. 102-113.
12. Chesnokova I.I. Samosoznanie lichnosti / I.I. Chesnokova // Teoreticheskie problemy psihologii lichnosti. – M.: Nauka, 1974. – S. 209-225.
13. Adolescent Time Use, Risky Behavior and Outcomes: An Analysis of National Data // URL: http://EzineArticles.com/?expert=Jill_L._Ferguson
14. Wells L. Self-esteem. Its conceptualisations and measurement / L. Wells, G. Marwell // Sage publication, 1976.

УДК 159.928.22 + 159.964.21

Особливості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки

Буяло Ю.В.

Стаття присвячена проблемі особливостей ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки. Ціннісно-мотиваційна сфера є центральним ядром особистості, детермінує її активність і діяльність. При цьому система ціннісних орієнтацій є одним з найважливіших компонентів структури особистості, займаючи прикордонне положення між її мотиваційно-потребовою сферою і системою особистісних смислів. Спираючись на різні підходи, в роботі наводяться результати емпіричного дослідження особливостей ціннісно-мотиваційної сфери у студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки.

Ключові слова: ціннісно-мотиваційна сфера, витіснення, тривожність, репресивний стиль поведінки.

Статья посвящена проблеме особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов с разным проявлением репрессивного стиля поведения. Ценностно-мотивационная сфера является центральным ядром личности, детерминирует ее активность и деятельность. При этом система ценностных ориентации является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Опираясь на различные подходы, в работе приводятся результаты эмпирического исследования особенностей ценностно-мотивационной сферы у студентов с разным проявлением репрессивного стиля поведения.

Ключевые слова: ценностно-мотивационная сфера, вытеснение, тревожность, репрессивный стиль поведения.

The work is devoted to the characteristics of values and motivations of students with different manifestation of the repressive behaviors. Values and motivations of a central core of the individual, determines its activity and activity. The system of value orientation is one of the most important components of personality structure, occupying a borderline position between its need-motivational sphere and a system of personal meanings. Drawing on a variety of approaches in the results of empirical studies of the values and motivations of the students with a different manifestation of the repressive behaviors.

Keywords: value-motivational sphere, repression, anxiety, repressive style of behavior.

Зовсім нещодавно в роботах зарубіжних психологів з'явилися терміни «репресор» та «репресивний стиль реагування». Термін «репресор» використовується для опису людей, схильних до витіснення. Відповідно до цього термін «репресивний стиль реагування» використовується для опису особливостей поведінки осіб, схильних до витіснення. Репресори як особлива група людей головним чином характеризуються високим рівнем витіснення та низьким рівнем особистісної тривожності. Існує низка досліджень репресорів, які переважно пов'язані з особливостями ранніх спогадів, ситуативної тривожності, психологічного благополуччя та інші [1]. Однак питання особливостей ціннісно-мотиваційної сфери у репресорів залишається недостатньо висвітленим.

Останні кілька десятиліть однією з актуальних проблем соціології, психології та менеджменту є вивчення ціннісно-мотиваційної сфери особистості. У зв'язку з цим, потребує уточнення саме поняття «мотиваційна сфера особистості». Ціннісно-мотиваційна сфера є важливою характеристикою особистості. Останні кілька десятиліть однією з актуальних проблем психології є саме вивчення ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Цінності вважаються гарним індикатором для відстеження індивідуальних та соціальних змін, що виникають в результаті історичних, соціальних та особистих подій. Цінності мають безперечний зв'язок з мотивацією. Зараз мотивація як психічне явище трактується по-різному, проте всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перший розглядає мотивацію зі структурних позицій як сукупність чинників або мотивів. Другий напрям розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм. Однак, ще не існує єдиного визначення цього поняття.

Таким чином, проблема ціннісно-мотиваційної сфери є актуальною і малорозробленою в сучасній вітчизняній психологічній науці, де особливий інтерес викликають її особливості в студентів з різним рівнем прояву репресивного стилю поведінки.

Вайнбергер, Шварц і Девідсон пропонують альтернативну схему виявлення осіб, які постійно витісняють стресові емоційні переживання [3, 4]. Для відмежування тенденції до витіснення від низького рівня тривожності вони використовували як методики оцінки тривоги, так і Шкалу соціальної бажаності, за допомогою якої оцінюється тенденція до захисного реагування на загрозу Я-образу. Люди, що мали низький показник тривоги за даними самозвітів і не демонстрували тенденції до захисту за Шкалою соціальної бажаності, були визначені цими авторами не тривожними. Разом з тим особи з такими ж показниками тривоги за даними самозвітів, але більш високими показниками за шкалою соціальної бажаності розглядалися як схильні до витіснення. Нарешті, група осіб з високими показниками тривоги складалася з тих, хто вважав себе тривожним і не був схильний до захисних реакцій. Ці три групи виконували експериментальні завдання, спрямовані на виявлення розбіжності

між свідомо контрольованими і неконтрольованими показниками тривоги. Вони виконували завдання на асоціації, завершуючи незакінчені речення нейтрального, агресивного та сексуального характеру. При цьому рееструвалися швидкість завершення фраз і рівень автономного порушення під час виконання завдання. Вайнбергер з співавторами виявили, що люди, схильні до витіснення, і люди, які мають низький рівень тривожності - групи з однаковими показниками тривоги за даними самозвітів, - значно різнилися за рівнем тривожного збудження при виконанні завдання. В осіб, схильних до витіснення, відзначався більш високий рівень автономного збудження, ніж в інших групах, крім того, вони довше інших виконували завдання на завершення незакінчених речень. Описуючи себе спокійними, особи, схильні до витіснення, виявилися особливо схильними до тривоги в ситуації загрози.

Стратегія, яку запропонували Вайнбергер з співавторами [3], використовувалася в багатьох наступних роботах. В осіб, схильних до витіснення, зазвичай виявляється розбіжність між фізіологічним збудженням і свідомим самосприйняттям. Їх прихована тривога виявляється, наприклад, у шкірно-гальванічних реакціях і в рухах лицьових м'язів, що свідчать про тривогу.

Результати багатьох досліджень вказують, що особи з тенденцією до витіснення переживають тривогу інтенсивніше, ніж демонструють це іншим, і використовують когнітивні стратегії, що перешкоджають усвідомленню власних негативних емоцій. Звичайно для нас найважливіше дослідження Вейнбергера, Шварца і Девідсона [3, 4], які запропонували чотириохривневу класифікацію людей, диференціюючи їх за рівнем особистісної тривожності й витіснення: високотривожний тип (сильна тривога, слабе витіснення); низькотривожний тип (слабка тривога, слабе витіснення); захисний високотривожний (сильна тривога, сильне витіснення); репресори (слабка тривога, сильне витіснення).

Ключовим результатом Вейнбергера та ін. було те, що низькотривожна група та група репресорів кардинально відрізнялися в реакції на помірковано стресову ситуацію. Репресори характеризувалися низьким рівнем самозвітної тривоги, який супроводжувався високим рівнем фізіологічної тривоги, тоді як низькотривожні демонстрували низький рівень тривоги в обох планах. Фактично репресори так фізіологічно відчували тривогу, як високотривожні люди. Існує низка досліджень репресорів, які переважно пов'язані з особливостями ранніх спогадів, ситуативної тривожності, психологічного благополуччя та інші [1, 2].

Об'єкт дослідження: репресивний стиль поведінки.

Предмет дослідження: особливості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів з різним рівнем прояву репресивного стилю поведінки.

Метою дослідження стало вивчення особливостей ціннісно-мотиваційної сфери в студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні завдання:

1) Вивчити особливості мотивації досягнення та уникнення невдач в студентів з різним рівнем прояву репресивного стилю поведінки. 2) Вивчити особливості цінностей у студентів з різним рівнем прояву репресивного стилю поведінки.

Для досягнення мети і завдань дослідження ми використовували такі методи: тест «Дослідження тривожності» (Спілбергер - Ханін), «Визначення домінуючих захисних механізмів» (Плутчик - Келерман), методика Ш. Шварца для вивчення цінностей, методика Т. Елерса «Мотивація до успіху» та методика Т. Елерса «Мотивація до уникнення невдач», а також методи статистичної обробки даних: одномірний, двохфакторний дисперсійний аналіз та критерій Краскела-Уоллеса.

Вибірку склали 146 студентів технічних спеціальностей НТУ «ХПІ», ХНАДУ та студенти ХНУ імені В. Н. Каразіна віком 18 - 21 років.

Процедура проводилася в декілька етапів для того, щоб із загального числа досліджуваних виділити тих, у кого переважає високий та низький рівень витіснення та особистісної тривожності з метою їх подальшого порівняння. За результатами перших двох етапів дослідження серед студентів було виділено групи високотривожного типу (сильна тривога, слабе витіснення), низькотривожного типу (слабка тривога, слабе витіснення), захисного високотривожного типу (сильна тривога, сильне витіснення) та групу репресорів (слабка тривога, сильне витіснення), відповідно 60, 12, 4, 18 досліджуваних.

Таким чином, ми бачимо, що найчастіше зустрічається високотривожний тип (63,8%), частіше тип репресорів (19,1%), далі низькотривожний тип (12,7%), та рідше за всіх зустрічається захисний високотривожний тип студентів (4,4%).

Як свідчать отримані дані третього та четвертого етапів дослідження, існує низка статистично значущих відмінностей (при $p \leq 0,01$), виявлених за допомогою дисперсійного аналізу, у рівні мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач в групах досліджуваних. Розглянемо відмінності мотивації досягнення в групах досліджуваних.

Так, за результатами третього етапу дослідження найвищий рівень мотивації досягнення було отримано у групі репресорів. Деяко нижчий рівень мотивації досягнення можна спостерігати у групі захисного високотривожного типу. Ще нижчий рівень мотивації досягнення спостерігається у групі високотривожного типу. Та найнижчі результати мотивації досягнення було отримано у групі низькотривожного типу. Відмінності значущі на рівні $p \leq 0,01$. Як ми бачимо, група репресорів має найвищі результати мотивації досягнення, а група низькотривожного типу – найнижчі. При цьому, обидві групи характеризуються низьким рівнем особистісної тривожності, та вони розрізняються

за рівнем витіснення. Група репресорів має домінуюче витіснення, а група низькотривожних досліджуваних характеризується недомінуючим витісненням. Групи захисного високотривожного та високотривожного типів мають середні показники за рівнем мотивації досягнення. Але при цьому група захисного високотривожного типу має вищі показники, ніж група високотривожного типу, оскільки вони, так само як і група репресорів, мають домінуюче витіснення.

Перейдемо до відмінностей мотивації уникнення невдач в групах досліджуваних.

Так, за результатами четвертого етапу дослідження найвищий рівень мотивації уникнення невдач було отримано у групі низькотривожного типу. Високий рівень мотивації уникнення невдач можна спостерігати в групі високотривожного типу. Середній рівень мотивації уникнення невдач було отримано у групі репресорів. Група захисного високотривожного типу має найнижчі показники рівня мотивації уникнення невдач. Розбіжності значущі на рівні $p \leq 0,01$. Як ми бачимо, найвищі результати спостерігаються у групі низькотривожного типу, а найнижчі результати у групі захисного високотривожного типу. У цьому випадку ці групи повністю протилежні за ознаками витіснення та особистісної тривожності. Група репресорів та група високотривожного типу мають середні показники мотивації уникнення невдач, але показники групи репресорів наближені до результатів групи захисного високотривожного типу, а група високотривожного типу має результати, наближені до результатів низько тривожної групи. Тож у данному випадку саме показник витіснення має вирішальне значення для прояву мотивації уникнення невдач, бо група репресорів та група захисного високотривожного типу характеризуються домінуючим витісненням та їх показники мотивації уникнення невдач нижчі, ніж у групах високотривожного та низькотривожного типів, які в свою чергу характеризуються не домінуючим витісненням.

Ми бачимо, що найбільші розбіжності за показником мотивації уникнення невдач спостерігаються між групами захисного високотривожного типу та групою низькотривожного типу. Результати групи репресорів та групи високотривожного типу мають середні показники мотивації уникнення невдач.

Можна зробити висновок про те, що група репресорів та група захисного високотривожного типу характеризуються як групи людей з вираженою мотивацією досягнення, а група високотривожного та низькотривожного типів характеризуються як групи людей з вираженою мотивацією уникнення невдач. Ці результати можна інтерпретувати як те, що в данному випадку домінуючий захисний механізм витіснення виступає фактором, який характеризує високий рівень мотивації досягнення, оскільки саме він є спільним фактором у групах репресорів та захисного високотривожного типу. А у групах високотривожного та низькотривожного типів витіснення не є домінуючим захисним механізмом, і тому в цих групах показники мотивації досягнення невисокі, та не є характерними для цих груп, оскільки в цих групах вищою є мотивація уникнення невдач.

Виходячи з результатів дослідження можна зробити висновок про те, що група репресорів характеризується високою мотивацією досягнення, котра впливає на готовність людини до ризику, а саме чим вища мотивація досягнення, тим нижча готовність до ризику. Як свідчать попередні дослідження емоційного інтелекту репресорів, ця група людей попри все характеризується низьким рівнем управління своїми емоціями, оскільки не повною мірою усвідомлюють їх, бо частіше за все вони їх витісняють. Оскільки їх емоції знаходяться на підсвідомому рівні, вони не можуть бути причиною, тим фактором, котрий заважає людям при досягненні своїх цілей, а низький рівень особистісної тривожності при цьому допомагає та сприяє концентрації уваги та зосередженості на справах.

Дуже схожими є результати мотивації досягнення в групі захисного високотривожного типу, але їх результати нижчі за результати групи репресорів. У зв'язку з тим, що ця група також як і група репресорів схильна витіснити свої емоції, вона має високі показники мотивації досягнення, але за рахунок високої тривожності цей показник є нижчим ніж в групі репресорів.

Оскільки у групі низькотривожного типу особистісна тривожність має низький рівень, а витіснення є недомінуючим захисним механізмом, ця група людей повністю усвідомлюють свої емоції, страхи та переживання, але при цьому не переймаються, тому в них мотивація досягнення знаходиться на низькому рівні, адже ні власні емоції, ні позитивна тривожність не виступають для них мотивуючим фактором.

У групі високотривожного типу виявилися схожі результати з групою низькотривожного типу, але за рахунок того, що особистісна тривожність знаходиться на високому рівні, можна її вважати мотивуючим фактором досягнення.

Таким чином, підводячи підсумок даних етапів дослідження, можна зробити висновок про те, що група репресорів характеризується дуже високою мотивацією досягнення, група захисного високотривожного типу має високі показники мотивації досягнення, високотривожний тип характеризується високою мотивацією уникнення невдач, а низькотривожний тип характеризується дуже високим рівнем мотивації уникнення невдач.

За результатами п'ятого етапу дослідження, етапу вивчення особливостей цінностей студентів в кожній групі досліджуваних, було виявлено статистично значущі відмінності.

Найбільш вираженими у групі репресорів на рівні нормативних ідеалів є цінність «традиції» та цінність «самостійність», а на рівні індивідуальних пріоритетів найбільш виражені цінності «досягнення» та «влада». Ці результати свідчать про те, що група репресорів характеризується повагою та відповідальністю за культурні та релігійні звичаї та ідеї, оригінальністю та самостійністю

дій і думок на рівні переконань, але цей рівень не завжди виявляється у реальному, повсякденному житті. На індивідуальному рівні, котрий можна спостерігати в повсякденному житті для групи репресорів найважливішим є соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами, а також особистий успіх у відповідності до соціальних стандартів. Тож, ми можемо бачити, що цінності у групи репресорів дещо суперечливі, адже цінність традицій пов'язана більш з соціальним життям, а усі інші цінності все ж спрямовані на особистість.

На рівні нормативних ідеалів у групі захисного високотривожного типу найбільш вираженою є цінність «гедонізм», а на індивідуальному рівні найбільш вираженими є цінності «конформність» та «традиції». Ці показники характеризують групу захисного високотривожного типу як групу людей, для яких важливою є насолода та чуттєве задоволення на рівні переконань, але які на індивідуальному рівні поважно та відповідально відносяться до культурних та релігійних звичаїв та ідей, а також які стримують дії та спонукання, які можуть нашкодити іншим, або не відповідають соціальним очікуванням. Тобто цю групу людей можна характеризувати як групу, направлену на соціум.

У групі високотривожного типу найбільш вираженою на рівні переконань є цінність «універсалізм», яка характеризує групу високотривожного типу як групу людей з вираженим розумінням, терпимістю і захистом благополуччя всіх людей та природи. На індивідуальному рівні ця група людей характеризується вираженою цінністю «стимуляція», котра характеризує цю групу людей як групу, для яких важливим в житті є хвилювання і новизна.

Група низькотривожного типу на рівні переконань характеризується на першому місці цінністю «безпека». Вираженість цієї цінності в даній групі говорить про те, що для людей низькотривожного типу важливим у житті є безпека і стабільність суспільства, взаємовідносин та самих себе. На індивідуальному рівні в групі низькотривожного типу найбільш вираженими є цінності «доброта» та «самостійність». Це говорить про те, що групі низькотривожного типу важливим є збереження та підвищення добробуту близьких людей, а також оригінальність та самостійність дій і думок.

Висновки:

1. В результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено, що найвищий рівень мотивації досягнення зафіксовано у групі репресорів. Дещо нижчий рівень мотивації досягнення можна спостерігати у групі захисного високотривожного типу. Ще нижчий рівень мотивації досягнення спостерігається у групі високотривожного типу. Та найнижчі результати мотивації досягнення було отримано у групі низькотривожного типу.

Найвищий рівень мотивації уникнення невдач виявлено у групі низькотривожного типу. Високий рівень мотивації уникнення невдач можна спостерігати в групі високотривожного типу. Середній рівень мотивації уникнення невдач було отримано у групі репресорів. Група захисного високотривожного типу має найнижчі показники рівня мотивації уникнення невдач.

Група репресорів та група захисного високотривожного типу характеризуються як групи людей з вираженою мотивацією досягнення, а група високотривожного та низькотривожного типів характеризуються як групи людей з вираженою мотивацією уникнення невдач.

2. Група репресорів характеризується такими цінностями, як «традиції», «самостійність» на рівні переконань, а також цінностями «досягнення» та «влада» на індивідуальному рівні; група захисного високотривожного типу характеризується вираженістю таких цінностей, як «гедонізм» на рівні переконань, а на індивідуальному рівні цінностями «конформність» та «традиції»; група високотривожного типу - цінностями «універсалізм» на рівні переконань та «стимуляція» на індивідуальному рівні, а група низькотривожного типу на рівні переконань характеризується цінністю «безпека», а на індивідуальному рівні цінностями «доброта» та «самостійність».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують особистісні особливості людей, схильних до репресивного стилю поведінки.

Literatura

1. Maievska N.A., Prokopenko K.V. Psykholohichne blahopoluchchia osib z riznym spivvidnoshenniam vytisnennia u rivnia tryvozhnosti// Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu; Serii «Psykholohiia». - # 902. - 2010. - s 175 - 179.

2. Maievska N.A. Osoblyvosti emotsiinoho intelektu u studentiv z riznym proiavom represyvnoho styliu povedinky/ Maievska N.A., Buialo Yu.V./ Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu; Serii «Psykholohiia». - # 1032. - 2012.

3. Davis P.S., Schwartz G. E. Repression and the inaccessibility of effective memories//Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - № 52. - P. 155 - 162.

4. Weinberger D.A., Davidson M.N. Styles of inhibiting emotional expression: distinguishing repressive coping from impression management //Journal of Personality and Social Psychology. - 1992. - № 62. - P. 587 - 595.

УДК 159.98:351.74

Особливості впливу соціально-психологічного тренінгу на комунікативну сферу особистості державних інспекторів з нагляду за станом пожежної та техногенної безпеки

Волков С.В.

У запропонованій статті розглянута проблема сутності, складових частин, рівнів розвитку та закономірності формування чинників комунікативної компетентності у державних інспекторів з нагляду за станом пожежної та техногенної безпеки державної служби України з надзвичайних ситуацій. Особлива увага в роботі приділялась вивченню особливостей впливу розробленого та запропонованого автором соціально-психологічного тренінгу на комунікативну сферу особистості державних інспекторів з пожежного та техногенного нагляду. Автором наведені практичні результати дослідження основних компонентів комунікативної компетентності інспекторів до і після участі у соціально-психологічному тренінгу.

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг, державний інспектор з нагляду за станом пожежної та техногенної безпеки, комунікативна компетентність.

В предложенной статье рассмотрена проблема сущности, составных частей, уровней развития и закономерность формирования факторов коммуникативной компетентности у государственных инспекторов по надзору за состоянием пожарной и техногенной безопасности государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Особенное внимание в работе уделялось изучению особенностей влияния, разработанного и предложенного автором социально-психологического тренинга на коммуникативную сферу личности государственных инспекторов по надзору за состоянием пожарной и техногенной безопасности. Автором приведены практические результаты исследования основных компонентов коммуникативной компетентности инспекторов до и после их участия в социально-психологическом тренинге.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, государственный инспектор по надзору за состоянием пожарной и техногенной безопасности, коммуникативная компетентность.

In the offered article the considered problem of essence, component parts, levels of development and conformity to law of forming of factors of communicative competence for government controllers on a supervision after the state of fire and technogenic safety of government service of Ukraine on emergencies. The special attention was in-process spared to the study of features of influence, socially-psychological training worked out and offered by an author on the communicative sphere of personality of government controllers on a supervision after the state of fire and technogenic safety. An author is bring practical results over of research of basic components of communicative competence of inspectors before and after their participating in the socially-psychological training.

Keywords: socially-psychological training, government controller on a supervision after the state of fire and technogenic safety, communicative competence.

Постановка проблеми. Сучасні умови здійснення професійної діяльності державних інспекторів з нагляду за станом пожежної та техногенної безпеки (далі – ДПТБ) вимагають від фахівців володіння певними навичками комунікації. Як відомо, більшу частину своєї професійної діяльності інспектор проводить у діловому спілкуванні з представниками різних категорій людей (керівники підприємств та закладів різних форм власності, трудовими колективами, пересічними громадянами, представниками інших контролюючих органів, органів місцевого самоврядування та ін.) з метою виконання державної політики стосовно забезпечення належного рівня стану пожежної та техногенної безпеки об'єктів. Тому вкрай актуальним для забезпечення якісного виконання обов'язків інспектором є наявність та сформованість в нього навичок комунікативної компетентності. Нажаль на теперішній час, про що свідчать результати дослідження, далеко не всі співробітники ДПТБ відповідають цим вимогам[1].

Аналіз останніх досліджень. Феномен комунікативної компетентності розглядається дослідниками у контексті формування певних особистісних властивостей (Андреева Г., Бодальов О., Куніцина В., Леонтьев О., Ломов Б., Москалец В., Немов Р., Погольша В., та ін), міжособистісної взаємодії (Куніцина В., Ломов Б., Рогова Г., Цуканова Є.); звертається увага на роль комунікативних якостей у педагогічній діяльності (Добрович А., Кан-Калік В., Максименко С., Петровська Л., Семиченко В., Щербан Т., та ін), у дослідженнях комунікації (Андреева Г., Петровська Л., Хараш А.), у сфері управління (Карамушка Л., Орбан-Лембрик Л., та ін.), у межах корекції спілкування (Пашенко М., Петровська Л., Роджерс К.). В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування, комунікації зробили Балл Г., Боришевський М., Костюк Г., Максименко С., Мусатов С., Орбан-Лембрик Л., Семиченко В., Чепелева Н. та ін. [3]. Поняття комунікативної компетентності розглядається багатьма дослідниками, які керуються при цьому різним її розумінням (Глозман Ж.М., Смелянов Ю.М., Зінченко В.П., Конюхов М.І., Мещеряков Б.Г., Петровська Л.О., Цветкова Л.А., Ярошевський М.Г.). Наше власне дослідження базується на позиціях Петровської Л.О., Жукова Ю.Л., Растеннікова П.В., які пропонують розглядати комунікативну компетентність як складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів і уміння використовувати їх у конкретній діяльності, розуміння мотивів, інтенцій, стратегій

поведінки, фрустрацій, як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування.

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до дослідження комунікативної компетентності, можна зробити висновок про те, що комунікативна компетентність в психологічній науці тісно пов'язана з поняттями соціальної компетентності, емоційної компетентності. Також необхідно зазначити, що комунікативна компетентність - це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування [1,2,4].

Метою даної роботи є визначення особливостей впливу соціально-психологічного тренінгу на розвиток комунікативної сфери особистості інспектора ДПТБ.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження факторів особистісної поведінки, які визначають реакції інспекторів ДПТБ у стресових й фруструючих ситуаціях, тобто ситуаціях, що викликають психологічну напруженість, переживання, відчуття суб'єктивної непереборності бар'єра до й після проведення соціально-психологічного тренінгу (далі – СПТ) нами використовувалася методика С. Розенцвейга. Отримані результати наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Переважаючі типи й спрямованості реакцій на фруструючу ситуацію інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (в %)

Тип реакції	До тренінгу	Після тренінгу	ϕ	P
OD	29,6	24,8	0,67	> 0,05
ED	67,3	45,6	1,64	\leq 0,05
NP	3,1	29,6	1,71	\leq 0,05
E	55,7	51,3	0,48	> 0,05
I	32,4	22,8	1,09	> 0,05
M	11,9	25,9	1,23	> 0,05
CGR	43,8	66,2	1,66	\leq 0,05

Повторна діагностика (після СПТ) особливостей поведінкових реакцій інспекторів ДПТБ у стресові й фруструючих ситуаціях показала, що після тренінгу значно знизилася кількість самозахисних реакцій ($p \leq 0,05$ за критерієм Фішера), тобто соціально-психологічний тренінг підвищив впевненість у собі, рівень самовладання, швидкість прийняття рішень і понизив ймовірність емоційних зривів у складних, напружених ситуаціях взаємодії. Значно підвищилася кількість опірних реакцій ($p \leq 0,05$), тобто ступінь адекватності реагування й самостійність розв'язання стресових, фруструючих ситуацій значно зросли після СПТ. Так само значно збільшився коефіцієнт соціальної адаптації ($p \leq 0,05$).

Таким чином, можна констатувати, що соціально-психологічний тренінг значно підвищив стійкість до стресових і фруструючих ситуацій міжособистісної взаємодії інспекторів ДПТБ за рахунок певним чином створеного комунікативного простору, що дає можливість набуття досвіду, формування комунікативних умінь і навичок в інтерактивному процесі організованого навчання.

З метою діагностики динаміки особистісної схильності до конфліктної поведінки до й після соціально-психологічного тренінгу нами використовувалася методика К. Томаса. Отримані нами результати наведено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Стилі поведінки в конфлікті інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (у балах)

Тип реакції	До тренінгу	Після тренінгу	t	P
Співробітництво	3,3 \pm 0,53	5,5 \pm 0,71	2,21	\leq 0,05
Суперництво	9,7 \pm 1,04	9,4 \pm 0,99	0,35	> 0,05
Компроміс	8,4 \pm 0,99	9,6 \pm 1,01	1,77	> 0,05
Уникання	5,5 \pm 0,86	6,2 \pm 0,85	1,52	> 0,05
Пристосування	4,2 \pm 0,75	8,3 \pm 1,12	2,55	\leq 0,05

Отримані результати вказують на те, що після СПТ у інспекторів ДПТБ значно збільшилася кількість реакцій у конфлікті за типами «співробітництво» ($p \leq 0,05$ за критерієм Стьюдента) і «пристосування» ($p \leq 0,05$), тобто соціально-психологічний тренінг підвищив прагнення випробуваних до пошуку альтернативних рішень у ситуаціях конфліктної взаємодії, які повністю задовольняли б інтереси обох сторін. Крім того у випробуваних, які пройшли тренінг, підвищилася бажання якщо буде потреба принести в жертву власні інтереси заради інтересів іншої людини або організації. Ми вважаємо, що цей ефект був досягнутий завдяки використанню спеціальних навчальних методик, спрямованих на дослідження особливостей конфліктної поведінки всіх учасників тренінгу, мотивів, що викликають його, а так само способів конструктивного розв'язання конфліктів. Це, у свою чергу, буде сприяти зниженню напруженості міжособистісної взаємодії із суб'єктами професійного спілкування інспекторів ДПТБ.

Для дослідження змін комунікативних установок інспекторів ДПТБ до й після тренінгу ми використовували «Методику діагностики комунікативної установки» В.В. Бойко. Отримані результати представлено в таблиці 3.

Таблиця 3.

Показники негативної комунікативної установки інспекторів ДПН до й після тренінгу (в %)

Показники	До тренінгу	Після тренінгу	ϕ	P
Завуальована жорстокість	35,7	39,5	0,48	$> 0,05$
Відкрита жорстокість	47,3	22,7	1,72	$\leq 0,05$
Обґрунтований негативізм	58,8	46,2	1,26	$> 0,05$
Бурчання	25,6	19,8	0,67	$> 0,05$
Негативний досвід спілкування	39,5	24,5	1,22	$> 0,05$

Отримані результати показують, що після соціально-психологічного тренінгу в інспекторів ДПТБ значно змінилася тільки одна комунікативна установка - на відкриту жорстокість ($p \leq 0,05$ за критерієм Фішера), тобто випробувані, які пройшли навчання, навчилися приховувати або зм'якшувати свої негативні оцінки й переживання стосовно оточуючих. Висновки, що робляться ними, стали менш різкими й однозначними. Цей ефект був досягнутий за рахунок того, що в процесі активного комунікативного навчання учасники мали можливість відкрито й природно проявляти свої емоції, обговорювати поведінку й переживання інших учасників, набувати досвіду використовуючи організований зворотний зв'язок. Завдяки цьому випробувані починають краще розуміти мотиви поведінки інших людей і почуття, які вони відчувають у різних ситуаціях спілкування, а так само свої власні мотиви й переживання.

Для визначення зміни рівня агресивності інспекторів ДПТБ, пов'язаної із ситуаціями спілкування й взаємодії, до й після СПТ нами використовувалася «Методика діагностики агресивності» А. Ассінгера. Отримані нами результати відображено в таблиці 4.

Таблиця 4.

Показники комунікативної агресивності інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (у балах)

До тренінгу	Після тренінгу	t	P
33,5±1,9	43,8±2,2	2,15	$\leq 0,05$

Отримані результати вказують на те, що після СПТ у інспекторів ДПТБ підвищився рівень комунікативної агресивності ($p \leq 0,05$ за критерієм Стьюдента), тобто він досяг оптимального рівня, коли особистість помірковано агресивна, що дозволяє їй успішно взаємодіяти, впевнено й адекватно реагувати в напружених ситуаціях міжособистісної взаємодії із суб'єктами професійного спілкування. Цей ефект досягається за рахунок того, що в умовах активного соціально-психологічного навчання учасники набувають інтерактивного досвіду відкритих комунікацій завдяки використанню зворотного зв'язку й спеціальних навчальних технік.

Для дослідження динаміки показників і форм агресії в інспекторів ДПТБ до й після СПТ нами використовувалася методика А. Басса й А. Дарки. Отримані результати наведено в таблиці 5.

Результати свідчать про те, що після СПТ у інспекторів ДПТБ значно знизився рівень фізичної агресії ($p \leq 0,05$ за критерієм Фішера), тобто прагнення використовувати фізичну силу проти партнера по спілкуванню. Цей ефект досягається за рахунок того, що в тренінговому процесі учасники здобувають навички ефективної комунікації, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій конструктивними способами.

Таблиця 5.

Показники й форми агресії інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (в %)

Шкали	До тренінгу	Після тренінгу	ϕ	P
Фізична агресія	76,4	54,8	1,68	$\leq 0,05$
Вербальна агресія	82,2	65,5	1,46	$> 0,05$
Непряма агресія	74,5	68,2	0,68	$> 0,05$
Негативізм	88,3	73,4	1,34	$> 0,05$
Роздратування	55,4	53,1	0,38	$> 0,05$
Підозрілість	47,2	61,4	1,32	$> 0,05$
Образа	39,6	44,7	0,58	$> 0,05$
Почуття провини	33,5	35,7	0,26	$> 0,05$
Індекс агресивності	77,7	62,8	1,44	$> 0,05$
Індекс ворожості	43,4	53,1	1,08	$> 0,05$

Для виявлення змін у схильності інспекторів ДПТБ до конфліктності й агресивності, як особистісної характеристики, до й після СПТ нами використовувалася методика «Особистісна агресивність і конфліктність В.П. Ільїна й П.А. Ковальова. Отримані результати наведено в таблиці 6.

Отримані результати вказують на те, що після тренінгу змінилися деякі параметри особистісної агресивності й конфліктності інспекторів ДПТБ, а саме: значно зросли наступальність і компромісність ($p \leq 0,05$ за критерієм Фішера), знизилася вразливість ($p \leq 0,05$), тобто інспектори ДПТБ, що пройшли навчання в тренінговій групі, стали більш впевнені у собі, навчилися більш активно відстоювати власну точку зору й втілювати прийняті рішення в реальній діяльності. При цьому вони готові враховувати позицію партнера по спілкуванню, іти на деякі поступки для досягнення оптимального результату взаємодії. У них знизилася кількість неконструктивних поведінкових реакцій, що руйнують поле професійного контакту.

Таблиця 6.
Показники особистісної агресивності й конфліктності інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (в %)

Шкали	До тренінгу	Після тренінгу	ϕ	P
Запальність	45,3	33,8	0,89	$> 0,05$
Наступальність	36,4	58,7	1,64	$\leq 0,05$
Уразливість	69,3	45,5	1,66	$\leq 0,05$
Непоступливість	47,3	45,6	0,31	$> 0,05$
Компромісність	32,5	54,6	1,64	$\leq 0,05$
Мстивість	33,5	31,4	0,30	$> 0,05$
Нетерпимість до думки інших	26,8	33,5	0,77	$> 0,05$
Підозрілість	45,6	39,7	0,69	$> 0,05$
Позитивна агресивність	41,6	54,1	1,22	$> 0,05$
Негативна агресивність	30,2	42,1	1,18	$> 0,05$
Конфліктність	48,2	41,5	0,79	$> 0,05$

Таким чином, можна говорити про ймовірне підвищення ефективності одиничних комунікативних актів і професійного спілкування в цілому. Враховуючи той факт, що використаний нами тренінг не був спрямований на глибокі особистісні зміни, можна констатувати, що такі зміни є додатковим психокорекційним результатом.

З метою дослідження переважаючого типу міжособистісних відносин, уявлень про власні прояви в комунікативному процесі інспекторів ДПТБ до й після соціально-психологічного тренінгу нами використовувалася «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Ліри. Отримані результати відображено в таблиці 7.

Таблиця 7.
Типи ставлення до оточуючих інспекторів ДПТБ до й після тренінгу (у балах)

Типи ставлення	1 група	2 група	t	P
Авторитарний	7,3 \pm 1,3	9,7 \pm 1,5	2,12	$\leq 0,05$
Егоїстичний	5,3 \pm 0,9	7,7 \pm 1,1	2,11	$\leq 0,05$
Агресивний	9,5 \pm 1,9	10,4 \pm 1,7	1,77	$> 0,05$
Підозрілий	9,3 \pm 1,7	7,2 \pm 1,1	2,22	$\leq 0,05$
Що підкоряється	8,2 \pm 1,6	7,3 \pm 1,7	1,68	$> 0,05$
Залежний	11,4 \pm 2,2	8,6 \pm 1,4	2,26	$\leq 0,05$
Дружелюбний	10,8 \pm 1,9	7,7 \pm 1,3	2,25	$\leq 0,05$
Альтруїстичний	12,5 \pm 2,1	12,1 \pm 1,9	0,47	$> 0,05$

Після тренінгу значно змінилися деякі показники типів ставлення до оточуючих випробуваних. Значно зросли показники авторитарності ($p \leq 0,05$ за критерієм Стьюдента), егоїстичності ($p \leq 0,05$). Знизилася показники підозрілості ($p \leq 0,05$), залежності ($p \leq 0,05$) і дружелюбності ($p \leq 0,05$), тобто в результаті активного соціально-психологічного навчання інспектори ДПТБ стали більш наполегливі у відстоюванні своїх інтересів і точки зору, готові до суперництва. При цьому вони стали більш відкриті в спілкуванні, менш критичні й скептичні, більш самостійні у виборі способів дії й ухваленні рішення, готові до розв'язання конфліктів конструктивним шляхом. Такі ефекти тренінгу досягаються в основному за рахунок певним чином організованому зворотному зв'язкові, системи методичних прийомів, що формують комунікативну компетентність.

Для визначення особистісного типу й стилю міжособистісної взаємодії інспекторів ДПТБ до й після тренінгу нами використовувався Каліфорнійський психологічний опитувач (СРІ). Отримані результати наведено в таблиці 8.

Таблиця 8.

Показники факторів, які діагностуються, в інспекторів ДПТБ з різним стажем роботи (у Т-Балах)

Фактори	1 група	2 група	t	P
Домінування	37,5±2,7	56,5±3,1	2,23	≤ 0,05
Здатність до статусу	42,5±3,1	66,2±2,4	2,41	≤ 0,05
Товариськість	72,3±4,6	75,8±3,4	0,35	> 0,05
Соціальна присутність	59,6±3,3	65,8±3,2	0,69	> 0,05
Самоприйняття	74,3±4,1	61,3±3,1	1,14	> 0,05
Незалежність	35,7±2,4	57,3±3,6	2,37	≤ 0,05
Емпатія	46,8±2,9	55,2±3,0	0,99	> 0,05
Відповідальність	43,7±2,5	58,8±3,5	1,19	> 0,05
Соціалізація	44,6±2,8	60,2±3,4	1,63	> 0,05
Самоконтроль	41,8±3,1	64,7±3,5	2,41	≤ 0,05
Гарне враження	67,4±3,2	68,2±2,9	0,16	> 0,05
Звичайність	33,5±2,2	45,5±2,9	1,22	> 0,05
Почуття благополуччя	31,3±2,7	45,8±3,3	1,45	> 0,05
Толерантність	63,7±3,6	66,5±2,9	0,37	> 0,05
Досягнення через підпорядкування	46,2±3,1	55,3±3,1	0,97	> 0,05
Досягнення через незалежність	33,7±2,6	47,4±3,3	1,43	> 0,05
Інтелектуальна ефективність	36,1±2,7	57,2±3,7	2,23	≤ 0,05
Психологічний склад розуму	31,8±2,6	47,6±3,8	1,62	> 0,05
Гнучкість	69,3±3,8	71,5±3,6	0,23	> 0,05
Жіночність-Мужність	35,6±2,1	42,4±2,2	0,78	> 0,05

Отримані нами результати показують, що після тренінгу змінилися деякі параметри особистісного типу й стилю міжособистісної взаємодії інспекторів ДПТБ. Зокрема значно зросли домінування ($p \leq 0,05$ за критерієм Стьюдента), здатність до статусу ($p \leq 0,05$), незалежність ($p \leq 0,05$), самоконтроль ($p \leq 0,05$) й інтелектуальна ефективність ($p \leq 0,05$), тобто в результаті соціально-психологічного навчання інспектори ДПТБ стали більш незалежними, впевненими у собі, мотивованими на успіх і досягнення, здатними контролювати поведінкові прояви емоцій (особливо негативних) і більш продуктивними в процесі професійного спілкування.

Підвищення комунікативної ефективності в цьому випадку зумовлене переживаннями й переробкою унікального досвіду, отриманого в ході інтерактивного психологічного навчання, в результаті чого значно зросла ймовірність конструктивної поведінки в процесі взаємодії із суб'єктами професійного спілкування.

Висновки

Після участі в соціально-психологічному тренінгу, спрямованому на формування комунікативної компетентності, інспектори ДПТБ стали більш стійкими до стресових ситуацій професійної взаємодії. У них підвищилася швидкість прийняття рішень, зросла самооцінка, впевненість у собі, знизилася ймовірність емоційних зривів у напружених ситуаціях спілкування. Підвищилися адаптивність і адекватність поведінкових реакцій.

Загальними результатами участі в СПТ є:

1. Розвиток комунікативних здібностей особистості. Це відбилося в зміні якості спілкування членів тренінгової групи під час навчання. Стало менше оцінних висловлень. Яскраво проявилися навички ефективного слухання. Поступово природньо збільшилася тривалість етапу рефлексії на занятті. Учасники тренінгу стали більш вільно й відкрито висловлювати свої думки, почуття, а також з інтересом вислуховувати інших.

2. Підвищення змістовної цінності спілкування. Стало більше елементів духовності, з'явився інтерес до екзистенціальних питань. Любов, воля, право вибору стали (для деяких учасників тренінгової групи вперше) предметом обговорення в групі. Прості поведінкові реакції людини в повсякденнім спілкуванні набули значимого для учасників тренінгу зв'язку з філософськими аспектами, такими як цінність людського життя, відповідальність за реалізацію своїх потенційних можливостей і т.д.

3. Процес самопізнання призводить до розуміння взаємозв'язку процесу спілкування й особистісних особливостей людини. Багато учасників тренінгу змінили фатальну підпорядкованість долі й страх перед її капризами на активну позицію щодо власного життя. «Я зрозумів, що багато що залежить від мене самого...», «Я знаю, що можу змінити своє життя...», «Я бачу, як мій колега сам псує свої стосунки з іншими людьми. Я прагну йому допомогти, тому що все залежить від нього самого».

4. Процес дослідження навчальних тренінгових ситуацій, аналіз основних компонентів спілкування й узагальнення (виділення характерних стилів) призвели до розвитку відповідних інтелектуальних функцій. Крім того, розширилася область застосування здатності аналізувати й робити висновки. Учасники тренінгу набули досвіду використання свого інтелекту стосовно звичайних життєвих ситуацій.

5. Творчий підхід до розв'язання навчальних завдань на заняттях сприяє розвитку пошукової активності учасників тренінгу. Це, як правило, позитивно позначається на успішності навчання в цілому. Учасники тренінгу стали більш підготовленими до зустрічі зі стандартними й нестандартними ситуаціями професійного спілкування, життєвими ситуаціями. Вони здатні шукати й знаходити можливість зміни незадовільних стосунків з оточуючими в собі, використовуючи свій інтелектуальний і особистісний потенціал. Завдяки корегуванню самооцінки в багатьох зросла здатність до прийняття самостійних рішень. Усе це сприяє успішній адаптації до мінливих умов життя, зберігаючи цілісність особистості й здоров'я.

Література

1 Volkov S.V. Psihologichni osoblivosti komunikativnoї kompetentnosti inspektoriv derzhavnogo pozhezhnogo nagljadu v osoblivih umovah dijat'nosti: Disertacija na здобuttja naukovogo stupenja kand. psihol. nauk: 19.00.09/ Nacional'nij universitet civil'nogo zahistu. – Harkiv, 2011. - 202 s.

2. Zhukov, Ju.M. Trening kak metod sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti: avtoref. diss. na soiskanie d-ra psihol. nauk: spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / Ju.M. Zhukov. - M., 2003. - S. 4.

3. Kasatkina, O.V. Psihologo-pedagogichni osnovi rozvitku komunikativnoї kompetentnosti studentiv (na prikladi vivchennja anglijs'koї movi) : avtoref. dis. na здobuttja kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / O.V. Kasatkina. — Rivne, 2007. — 23 s.

4. Timofieva, M.P. Psihologichni umovi rozvitku komunikativnoї kompetentnosti majbutn'ogo simejnogo likarja: avtoref. na здobuttja kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / M.P. Timofieva. - Kiїv, 2008. - 20 s.

УДК:159. 923

Психологічні детермінанти почуття власної гідності

Кадишева Л. Б.

У статті представлений теоретичний і емпіричний аналіз детермінант почуття власної гідності. У результаті кореляційного аналізу виявлено зв'язки між показниками почуття власної гідності і показниками локус-суб'єктивного контролю, ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій. Статистично підтверджено, характеристики, що досліджувались, виступають детермінантами почуття власної гідності.

Ключові слова: почуття власної гідності, психологічні детермінанти, ціннісні та сенсожиттєві орієнтації, локус-суб'єктивний контроль.

В статье представлен теоретический и эмпирический анализ детерминант чувства собственного достоинства. В результате корреляционного анализа выявлены связи между показателями чувства собственного достоинства и показателями локус-субъективного контроля, ценностных и смысложизненных ориентаций. Статистически подтверждено, что изучаемые характеристики выступают детерминантами чувства собственного достоинства.

Ключевые слова: чувство собственного достоинства, психологические детерминанты, ценностные и смысложизненные ориентации, локус-субъективный контроль.

The paper presents a theoretical and empirical analysis of the determinants of self-esteem. As a result, the correlation analysis detected relationships between self-esteem indicators and locus of subjective control indicators, values orientations and meaning of life orientations. It statistically confirmed that the studied characteristics are the determinants of self-esteem.

Keywords: self-esteem, and psychological determinants, values and meaning of life orientations, locus of subjective control.

Постановка проблеми. Сьогодні в ситуації глобальних змін у світі й суспільстві найбільш значущим залишається перетворення самої людини та формування нового світогляду, в центрі якого така якість особистості, як почуття власної гідності. Поняття гідності тісно пов'язане з такими моральними категоріями, як совість, честь, відповідальність, що свідчить про складність визначення змісту феномена, що обговорюється.

У психологічній науці уявлення про гідність розвивалися в межах дослідження самосвідомості й самостварення (У. Джеймс, І. С. Кон, С. Д. Максименко, В. В. Столін, О. Я. Чебикін), самоповаги (К. О. Абульханова-Славська, Б. І. Додонов, О. Л. Кононко). Серед сучасних українських психологів до проблеми почуття власної гідності та її детермінант проявили інтерес Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. А. Зязюн, В. О. Моляко, В. Г. Панок, О. П. Саннікова, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева, А. В. Фурман. У цих та інших дослідження переважно зосереджено увагу на висвітленні психологічних характеристик, що притаманні людям із розвиненим почуттям гідності або з його відсутністю. На теперішній час з'явилися роботи українських науковців (Н. М. Білоусова, А. К. Бичко, О. Є. Гуменюк, З. С. Карпенко, Т. Є. Ковальова) і російських психологів (Ю. Е. Зайцева, Т. В. Коротовських, О. А. Любіцька, Ю. П. Платонов, Н. С. Пращников), присвячених аналізу аксіологічних проблем особистості, психології Я-концепції, ідентичності, професійної й національної гідності.

Ця тема залишається актуальною й на сьогоднішній день у зв'язку з неоднозначністю розуміння даного явища, пошуком відповідей на питання про природу й цінність людини, вирішенням практичних завдань формування морально-ціннісного ставлення до іншої людини. Зокрема потребує подальшого вивчення питання про структуру почуття власної гідності, його детермінанти.

Аналіз літератури свідчить про те, що в багатьох роботах почуття власної гідності розглядається як повага до себе й інших і неприйняття всього, що принижує людину (Г. Д. Бандзеладзе, Б. І. Додонов, Дж. Ролз, Т. Шибутані), як переживання власної цінності й ствердження її, можливо, всупереч обставинам (І. Д. Бех, К. В. Золотухіна-Аболіна, В. В. Рибалка) та як форма прояву самосвідомості й самоконтролю (А. Л. Анісімов, І. Д. Бех, Ю. Е. Зайцева, В. В. Столін). Вивчення теоретико-емпіричних досліджень дало підстави розглядати почуття власної гідності як «внутрішню позицію», власне переживання цінності, оцінку й повагу в собі якостей особистості, що забезпечують моральну регуляцію поведінки відносно себе й інших.

Вирішення питання про вивчення психологічних детермінант почуття власної гідності ми бачимо в руслі системного підходу. З погляду цього підходу детермінація являє собою систему детермінант різного типу, тобто сама має системний характер. Головне в ній – причинно-наслідкові, каузальні відношення. У загальному значенні причина – це певна подія (об'єкт, процес), яка необхідним чином викликає іншу подію: наслідок. Якщо немає одного, то немає й іншого [5, 8, 12].

Б.Ф. Ломов зазначає, що каузальними зв'язками детермінація не обмежується. Вона включає також зовнішні й внутрішні чинники, загальні й спеціальні передумови, посередницькі ланки. Причинні відношення – найбільш істотні, необхідно повторювані. Інші детермінанти не породжують, не викликають подій, ефектів, що розглядаються як наслідки. Але вони впливають на них, прискорюючи або сповільнюючи їх виникнення, підсилюючи або послабляючи, змінюючи їх у тому або іншому напрямку [9].

Грунтуючись на роботах О.П. Саннікової, під детермінантою розуміємо чинник, що обумовлює явище. Детермінізм – концепція об'єктивного закономірного взаємозв'язку й причинної обумовленості всіх явищ дійсності.

Основні принципи системного підходу до дослідження проблеми детермінації зводяться до таких положень:

- будь-яке психічне явище, можливість його виникнення й існування визначаються різними типами детермінант;
- ці детермінанти можуть виконувати різні функції (причини, наслідку, зовнішніх і внутрішніх

чинників, умов, передумов, посередницьких ланок);

- усі типи детермінант тісно пов'язані між собою, утворюючи систему; конкретний склад і структура системної детермінації залежать від поточних обставин життя людини;

- співвідношення між детермінантами рухливе: те, що в одних випадках виступає в ролі передумови, в інших – може виявитися причиною, чинником або посередницькою ланкою;

- зміна детермінант носить закономірний характер – це необхідна умова розвитку суб'єкта (його психіки, поведінки);

- те чи інше психічне явище, та чи інша форма активності суб'єкта сама може виступати в ролі найважливішої детермінанти життєвих процесів, як природних, так і соціальних, уключаючись у систему об'єктивних зв'язків і відношень дійсності [8, 12].

Розглянемо типи детермінант стосовно наших завдань дослідження:

1. Детермінанти вищого порядку:

а) зовнішні детермінанти обумовлюють зміст. Вони з'ясовують закономірні зв'язки між величинами зовнішніх впливів і відчуттями, що їм відповідають. Будучи особистісними, детермінанти наповнюють почуття власної гідності змістом. До них відносять: суспільство, соціальні відносини, професійну сферу;

б) внутрішні детермінанти розглядаються як події або феномени, органічно включені в досліджувані явища, іманентно властиві їм. Стосовно почуття власної гідності такими чинниками виступають індивідуально-типові властивості особистості, спрямованість особистості (ціннісні, сенсожиттєві орієнтації, суб'єктивний контроль).

2. Детермінанти нижчого порядку обумовлюють способи прояву почуття власної гідності, детермінують його форму.

Формами прояву виступають: поза, хода, поведінка, учинки, слова, експресія обличчя, контроль.

Розглянемо детально детермінанти вищого порядку.

У педагогіці радянського часу гідність розглядалась як єдність морального й суспільного розвитку особистості. Основу гідності особистості становить виконання громадського обов'язку, єдність особистих і суспільних інтересів. Як моральний аспект гідності розглядається турбота про благо людей, повага й довіра до них, висока вимогливість. Однак більшість даних цінностей залишалися лише декларативними. Виховання в дітей «почуття власної гідності» здійснювалося з метою виховати з них «гідних членів суспільства». Саморозвиток зводився не до індивідуального морального розвитку, а до зростання самодисципліни, соціальної відповідальності. Формування «почуття власної гідності» дитини було не самоціллю, а природним наслідком ставлення до неї, як до носія безумовної цінності – людської гідності [14]. Таким чином, у період радянського часу зміст людської гідності детермінують зовнішні чинники (суспільство і його система відношень).

На думку сучасного українського вченого Г. Балла, проблема людської гідності тісно пов'язана зі свободою людини. Одна сторона людської свободи звернена до суспільства, стосується зовнішньої свободи, яку воно здатне чи повинне дати індивіду; друга сторона, звернена до особи, стосується внутрішньої свободи, тобто тієї, якою ця особа здатна оволодіти й скористатися. Оволодіння внутрішньою свободою істотно відстає у сучасному світі від здобутків у забезпеченні свободи зовнішньої [1].

Як зазначає І. Д. Бех, гідність виступає основою духовної свободи особистості, яку вчений пропонує розуміти саме як незалежність суб'єкта, як визначення ним власних цілей без перешкод з боку зовнішнього авторитету, як самодетермінація. «Однак дотепер залишається необхідність відповісти на питання: в якому напрямі особистість має себе самодетермінувати, тобто з чим вона повинна пов'язувати свою свободу. Очевидно, з духовним самовизначенням. Це й буде вектором її особистісного розвитку». Рушійною ж силою вільного особистісного розвитку, його системоутворювальним психологічним чинником якраз і виступає почуття власної гідності як самоставлення, як духовна надцінність.

Почуття гідності просвітлює силою свого сенсу й енергетики всі похідні від нього утворення (ідеалі, мотиви, прагнення тощо), надаючи їм більшої рушійної потенції. Внаслідок цього вони можуть сповна виконати своє особистісне розвивальне призначення. «Почуття гідності у цьому зв'язку має бути притаманним сучасній людині, воно не повинно втрачати сенс. Її життя у культурі гідності буде тією духовною течією, яка звеличить Людину як у власних очах, так і в очах всього суспільства, занурить у простір свободи і любові» [3, 11].

На думку Ф.Франкла, свобода може виродитись у просте свавілля, якщо вона не проживається з погляду відповідальності та гідності. Гідність є джерелом сенсу життя, за В.Франклом. Сенс не можна побудувати заново, його можна тільки «знайти» [15].

Таким чином, опираючись на положення Б.Ф. Ломова [9] про те, що якщо в одних умовах одна категорія виступає в ролі передумови, то в інших може стати чинником (зовнішнім або внутрішнім), можемо говорити про те, що сенс життя розглядається як певна детермінанта гідності.

У роботі Е.В. Галажинського в якості детермінант, що інспірують реальний процес самореалізації особистості, розглядаються сенси й цінності, які розуміються як системні психологічні якості предметів і явищ, що становлять багатомірний світ людини. Ф.Е. Василюк зазначає, що цінності набувають якостей реально діючих мотивів і джерел осмислення буття, які обумовлюють зростання й досконалість особистості в процесі власного послідовного розвитку, те, що є важливим для людини, має особистісний смисл, виражається в системі ціннісних орієнтацій, яка визначає життєві цілі людини. Справжньою, причинною детермінацією самореалізації є не сама цінність – вона тільки вказує на якість середовища, сектор об'єктивної реальності (світ людини), у якому можлива самореалізація [4].

Для дорослої особистості ціннісні й сенсожиттєві орієнтації відрізняються за рівнем узагальненості й за рівнем значущості для особистості. В.Е. Чудновський вважає, що ціннісні орієнтації здатні брати на себе роль узагальнених принципів, певних умов, на основі яких ухвалюються важливі рішення, долаються складні соціокультурні проблеми, можуть формуватися сенсожиттєві орієнтації особистості. Тоді сенс життя розуміється як ієрархічно організоване психологічне утворення, в основі якого лежить система великих і

малих сенсів (які ми будемо називати сенсожиттєвими орієнтаціями), що включають у себе ідеї, життєві цілі, які стали для людини цінністю найвищого порядку [16]. Важливо зазначити, що наявність індивідуальних цінностей, як відзначає Л.М. Смирнов, дозволяє кожній особистості в ході розвитку привласнювати собі вже готові, схвалювані базові цінності. Засвоєні нею, вони є найважливішими детермінантами рішень, виборів, проявів почуття власної гідності [13]. Таким чином, ціннісні й сенсожиттєві орієнтації виступають внутрішніми детермінантами гідності, наповнюють її змістом, беруть участь у процесі зміни детермінант, який є необхідною умовою розвитку суб'єкта (його психіки, поведінки).

Суб'єктивний контроль як детермінанта гідності сприяє виробленню відповідальності й умінню приходити до певних рішень. Відповідальність, насамперед, є якістю, що характеризує соціальну типовість особистості, і таких типів є два: інтерналі й екстернали. Після ряду досліджень було встановлено, що нездатність керувати своїми справами, перенесення відповідальності на зовнішні чинники, тобто екстернальність локус-контролю викликає, як правило, невротичні синдроми, почуття пригніченості й стурбованості, знижуючи загальну задоволеність життям. Інтернальність локус контролю, навпаки, сприяє більш нормальному функціонуванню особистості, викликаючи в ній самоповагу [2, 10].

Метою даної статті є презентація результатів дослідження, яке спрямоване на визначення взаємозв'язків між показниками почуття власної гідності й ціннісними, сенсожиттєвими орієнтаціями та шкалами локус-суб'єктивного контролю.

Дослідження проводилось на базі Севастопольського міського гуманітарного університету зі студентами спеціальностей «Психологія», «Українська мова. Психологія», «Дошкільна освіта. Початкова освіта», Севастопольського економічного гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського спеціальностей «Правознавство», «Туризм», Севастопольського військово-морського інституту імені П.С.Нахімова спеціальностей «Захист інформації з обмеженим доступом», «Радіотехніка» (266 чоловік).

Для діагностики показників почуття власної гідності використовувалась оригінальна методика О.П. Саннікової, Л.Б.Кадишевої «Тест – опитувальник самооцінки почуття власної гідності». Опитувальник містить шкали, що відповідають теоретичній моделі якісної структури почуття власної гідності: прийняття себе (ПС), самоцінність (СЦ), самоповага (СП), самоконтроль (СК), упевненість у собі (ВС), відповідальність (ВІД). Для контролю над можливим викривленням відповідей випробовуваних в опитувальник включена додаткова шкала неправдивості (НП). Для діагностики параметрів ціннісних орієнтацій використовувалась методика «ОТЕЦ» І.Г.Сеніна, для виявлення загального рівня задоволеності життям – тест сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва, для діагностики шкал суб'єктивного контролю використовувалась опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера.

Отримані дані були оброблені методами кореляційного аналізу, який здійснювався за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки SPSS 13.0.

У табл. 1 наведені результати кореляційного аналізу показників почуття власної гідності та шкали ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій.

Таблиця 1.

Значимі кореляційні зв'язки між показниками почуття власної гідності та шкалами ціннісних (ЦО) та сенсожиттєвих орієнтацій (СО)

Показники властивостей, що вивчаються		Показники почуття власної гідності					
		Прийняття себе (ПС)	Самоцінність (СЦ)	Самоповага (СП)	Самоконтроль (СК)	Упевненість у собі (ВС)	Відповідальність (ВІД)
Показники ЦО	ВІР		220*		123		
	ВМС		155				
	КР	322*	377*	241*	202*	205*	328*
	АСК	233*	319*	212*	233*	194*	327*
	РС	274*	320*	261*	210*	227*	378*
	Д	275*	335*	292*	224*	222*	365*
	ДЗ	212*	287*	214*	304*	208*	380*
Показники СО	ЗВІ	339*	300*	247*	263*	194*	360*
	ОЖ	134	143		223*		171*
	Ці				133		209*
	ПРО		121		199*		127
	РЕ				189*		201*
	ЛЯ				206*		248*
	ЛКЖ	168*	174*	154	215*	130	202*

Примітка. 1. Нулі й коми опущені; 2. Позначення * указує на рівень значущості - $p < 0,01$, без позначення - $p < 0,05$. 3. Умовні позначення: ВІР - власний престиж, ВМС - високе матеріальне становище, КР - креативність, АСК - активні соціальні контакти, РС - розвиток себе, Д - досягнення, ДЗ - духовне задоволення, ЗВІ - збереження власної індивідуальності, ОЖ - осмисленість життя, Ці - цілі в житті, ПРО - процес життя, РЕ - результативність життя, ЛЯ - локус контролю - Я, ЛКЖ - локус контролю - життя.

Аналіз представленої таблиці показує, що показники почуття власної гідності виявляють значущі кореляційні зв'язки з більшістю параметрів ціннісних орієнтацій. Додатні статистично значущі кореляційні зв'язки свідчать про вплив ціннісних орієнтацій на почуття власної гідності. Такі характеристики, як надмірна зацікавленість у власному «Я», прагнення до самовдосконалення і старання зберегти неповторність і своєрідність особистості, а також прагнення до задоволення бажаного рівня матеріального благополуччя можуть впливати на емоційне прийняття, відчуття цінності особистості. На вміння контролювати свої емоції й внутрішню саморегуляцію впливає задоволеність або незадоволеність своїм життям у сьогоднішній день, вміння приходити до певних рішень і втілювати їх у життя, оцінка пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною й осмисленою була прожита її частина. Отримані зв'язки підтвердили припущення про те, що серед детермінант почуття власної гідності виділяються такі характеристики, які обумовлюють способи прояву почуття власної гідності, а саме: ціннісні та сенсожиттєві орієнтації.

Нами вивчалися взаємозв'язки показників почуття власної гідності з деякими шкалами суб'єктивного контролю. Результати, отримані в ході кореляційного аналізу діагностованих показників, представлено в табл.2.

Таблиця 2.

Кореляційний аналіз показників почуття власної гідності (ПВГ) і шкал суб'єктивного контролю (n=266)

Шкали суб'єктивного контролю	Показники ПВГ			
	Само повага (СП)	Само контроль (СК)	Відповідальність (ВІД)	Неправдивість (НП)
Ізаг			-184*	
Ід			-197*	
Ін				-123
Іс			-130	
Із	152	-131	-138	

Примітка: 1) розшифровка назв шкал: Ізаг (шкала загальної інтернальності), Ід (шкала інтернальності в області досягнень), Ін (шкала інтернальності в області невдач), Іс (шкала інтернальності в сімейних стосунках), Із (шкала інтернальності відносно здоров'я і хвороби) 2) СК (відсутність самоконтролю) характеризується недостатнім контролем, нездатністю дотримуватися прийнятої лінії поведінки; ВІД (відсутність відповідальності) виражається як небажання брати на себе відповідальність.

Таким чином, загальна тенденція у взаємозв'язку показників почуття власної гідності і шкал суб'єктивного контролю має характер зворотної залежності, що свідчить про зв'язок шкал суб'єктивного контролю з від'ємним полюсами показників почуття власної гідності (СК(самоконтроль), ВІД(відповідальність)).

Тобто, РСК (рівень суб'єктивного контролю) «впливає» на почуття власної гідності при недостатньому розвитку окремих компонентів почуття власної гідності, що характеризуються від'ємним полюсами показників.

Виявлені факти від'ємного зв'язку між досліджуваними характеристиками знаходять своє пояснення. Воно впливає, насамперед, з розуміння специфіки РСК.

У літературі вказується, що можливі два полярні типи локалізації контролю над значущими подіями: екстернальний (зовнішній локус) і інтернальний (внутрішній локус). Перший є результатом дії зовнішніх причин (наприклад, випадковості або втручання інших людей). У другому випадку інтерпретується значущі події як результат своїх власних зусиль [10].

На думку дослідників, локус контролю більш-менш універсальний стосовно різних типів подій, з якими доводиться зустрічатися. Від'ємні зв'язки свідчать про те, що ступінь відповідальності може змінюватись через небажання брати на себе відповідальність, недостатній контроль, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, недисциплінованість і внутрішню конфліктність (СК, ВІД). Ці дані узгоджуються з результатами дисертаційних досліджень С.В.Бессмертної, Л.І. Дементій, Ю.Є. Зайцевої. Зокрема, Ю.Є.Зайцева доводить зв'язок самооцінки почуття власної гідності із психологічною характеристикою відповідальності - локусом контролю, з таким його параметром, як інтернальність в області досягнень, що відображає віру людини в те, що вона сама є причиною власних досягнень, має достатню свободу вибору [7]. Наші результати підтверджують дані С.В.Бессмертної, яка виокремлює волю як детермінанту відповідальності, від якої залежить вибір стратегії поведінки – відповідальної чи безвідповідальної [2]. На думку Л.І. Дементій, особистісною основою й одночасно детермінантою відповідальності може виступати зовнішній локус контролю, що характеризується залежністю від зовнішніх обставин і оцінок [6].

Представлені результати кількісного аналізу показують, що рівні суб'єктивного контролю взаємозалежні з показниками почуття власної гідності і детермінують його.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Емпірично підтверджено з допомогою кореляційного аналізу теоретичні позиції про співвідношення показників почуття власної гідності з більшістю параметрів ціннісних та сенсожиттєвих

орієнтацій і з локус-суб'єктивним контролем.

2. Додатні статистично значущі кореляційні зв'язки свідчать про вплив ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій на почуття власної гідності, що проявляється в досягненні конкретних і відчутних результатів у різні періоди життя, у прагненні до реалізації творчих можливостей, у встановленні сприятливих взаємин, внесенні різних змін в усі сфери життя.

3. Встановлена загальна тенденція у взаємозв'язку показників почуття власної гідності і шкал локус-суб'єктивного контролю, яка має характер зворотної залежності. Від'ємні зв'язки свідчать про те, що ступінь відповідальності може змінюватись через недостатній контроль, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, недисциплінованість і внутрішню конфліктність.

4. Отримані зв'язки підтвердили припущення про те, що серед детермінант почуття власної гідності виділяються такі характеристики, які обумовлюють способи прояву почуття власної гідності, а саме: ціннісні та сенсожиттєві орієнтації, локус-суб'єктивного контролю.

Literatura

1. Ball G.O. Orientiri suchasnogo gumanizmu (v suspil'nij, osvutnij, psihologichnij sferah) / G.A. Ball. – K. – Rivne: Vidavec' Oleg Zen', 2007. – 172 s.
2. Bessmertnaja S.V. Psihologicheskie determinanty otvetstvennosti studentov vuza: avtoref. dis. na soisk. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, istorija psihologii» / S.V. Bessmertnaja. – Stavropol', 2006. – 20 s.
3. Beh I.D. Duhovni cinnosti v rozvitku osobistosti / I.D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 1997. – №1. – S. 124 – 129.
4. Galazhinskij Je.V. Sistemnaja determinacija samorealizacii lichnosti: avtoref. dis. na soisk. stepeni doktora psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, istorija psihologii» / Je.V. Galazhinskij. – Barnaul, 2002. – 43 s.
5. Ganzen V.A. Sistemnye opisanija v psihologii / V.A. Ganzen. – L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1984. – 176 s.
6. Dementij L.I. Otvetstvennost' kak resurs lichnosti: Monografija / L.I. Dementij. – M.: Inform-Znanie, 2005. – 188 s.
7. Zajceva Ju.E. Chuvstvo sobstvennogo dostoinstva kak psihologicheskij fenomen: disser. na soisk. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, istorija psihologii» / Ju.E. Zajceva. – Sankt-Peterburg, 2003. – 180 s.
8. Lomov B.F. Sistemnost' v psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy / B.F. Lomov / [pod red. V.A. Barabanshnikova, D.N. Zavalishin, V.A. Ponomarenko]. – M.: IMPSI, Voronezh: NPO «MODJeK», 2003. – 424 s.
9. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologi / B.F. Lomov. – M.: Nauka, 1984. – 445 s.
10. Muzdybaev K. Psihologija otvetstvennosti / K. Muzdybaev / [pod red. V.E. Semenova]. – L.: Nauka, 1983. – 223 s.
11. Ribalka V.V. Psihologija chesti ta gidnosti osobistosti: kul'turologichni ta aksiologichni aspekti / V.V. Ribalka; NAPN Ukraïni, In-t ped. Osviti i osviti doroslih; MON Ukraïni, Ukr. Nauk.-metod. centr prakt. psihologii i soc. roboti. – Kïiv-Vinnicja: TOV firma «Planer», 2010. – 382 s.
12. Sannikova O.P. Prolongirovannyj podhod k issledovaniju determinacionnyh processov / O.P. Sannikova // Nauka i osvita.-Pivdenno naukovogo Centru APN Ukraïni, – Odesa, 2007. – № 8-9, gruden'. – S. 156 – 162.
13. Smirnov L.M. Analiz opyta razrabotki jeksperimental'nyh metodov izuchenija cennostej / L.M. Smirnov // Psihologicheskij zhurnal. – 1996. – № 1. – S. 157 – 168.
14. Stel'mahovich M.G. Ukraïns'ka rodinna pedagogika / M.G. Stel'mahovich. – K.: ISDO, 1996. – 288 s.
15. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / V. Frankl. – M., 1990. – 368 s.
16. Chudnovskij, V.Je. Nravstvennaja ustojchivost' lichnosti. Tekst / V.Je. Chudnovskij. – M.: Pedagogika, 1981. – 208 s.

УДК 152.27: 343.915: 343.7

Особистісна саморегуляція співзалежних дівчат

Кочарян І.О., Кочарян С.О., Феденко О.О.

У статті розглядаються особливості саморегуляції співзалежних дівчат. Обґрунтована актуальність вивчення саморегуляції співзалежної особистості в науковому і практичному плані. Особистісна саморегуляція представляється з позицій цільового підходу, як багаторівневий процес ініціації, організації і управління психічною активністю індивіда для досягнення усвідомлено поставлених цілей діяльності, що приймаються ним. Наведено результати дослідження різних аспектів саморегуляції, а саме: вольових, стильових, когнітивних, мотиваційних і емоційних. Описано два механізми подолання співзалежності у дівчат: вибудовування поведінки відповідно з поставленою метою; а також активація вольових якостей щодо стримування проявів інфантильних способів реагування.

Ключові слова: співзалежність, співзалежна особистість, саморегуляція, поведінка, міжособистісні стосунки.

В статье рассматриваются особенности саморегуляции созависимых девушек. Обосновывается актуальность изучения саморегуляции созависимой личности в научном и практическом плане. Личностная саморегуляция представляется с позиций целевого подхода, как многоуровневый процесс инициации, организации и управления психической активностью индивида для достижения осознанно поставленных и принимаемых им целей деятельности. Приведены результаты исследования различных аспектов саморегуляции, а именно: волевых, стилевых, когнитивных, мотивационных и эмоциональных. Описаны два механизма преодоления созависимости у девушек: выстраивание поведения в соответствии с поставленной целью; а также активация волевых качеств в отношении сдерживания проявлений инфантильных способов реагирования.

Ключевые слова: созависимость, созависимая личность, саморегуляция, поведение, межличностные отношения.

The article regards the issue of co-dependent young women's self-regulation peculiarities. Actuality of study of self-regulation of co-dependent personality is grounded in a scientific and practical perspective. Personality self-regulation appears from positions of having a special purpose approach, as a multilevel process of initiation, organization and management by individual psychical activity for aims achievement of activity realized put and accepted by him. Here are exemplified the results of various aspects of self-regulation, more specifically – conative, style-related, cognitive, motivational and emotional. Also described two methods of overcoming young women's co-dependency: organizing behavior in accordance with the desired goal and activation of volitional powers directed to restraint the expressions of infantile ways of reacting.

Key words: co-dependency, co-dependent personality, self-direction, behavior, interpersonal dealings.

На цей час накопилася значна кількість досліджень феномену співзалежності (Жидко М.Є. [1], Кочарян О.С. [2, 3], І.П. Лисенко, Н.Ю. Максимова, Р. Поттер-Ефрон, Фролова Є.В. [4], Л.Ф. Щербіна й ін.). У психологічній літературі підкреслюється особлива небезпека цього феномену як для окремої людини, так і суспільства в цілому. Так, Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхол показали, що співзалежність властива для до 98% людей, вона негативно впливає не тільки на міжособистісні стосунки [5] (Т.В. Асланян [6], О.С. Кочарян [3], Н.М. Терещенко, І.О. Кочарян [7]), але і на функціонування особистості, а саме: побудову сценарію життя, вибір шлюбного партнера, професійне і кар'єрне зростання, психічне і соматичне здоров'я (О.Ф. Кернберг, В.І. Литвиненко, Є.В. Фролова [4], О.А. Шорохова [8], С. Піл, А. Бродські [9] та ін.). Крім того, співзалежність може приховуватись під прикриттям інших психологічних феноменів, а саме: невротичних розладів (Д. Шапіро), жіночності (А.В. Коцар), специфіки гендерних стосунків у культурі (Т.В. Говорун) тощо [4]. Саме тому серед досліджень співзалежності особливе місце займають вивчення феномену залежної особистості (В.Д. Менделевич [10]), єдності залежних розладів (Ц.П. Короленко, О.С. Кочарян, А.В. Котлярів), психологічних чинників формування та динаміки міжособистісної залежності у чоловіків (М.Є. Жидко) та жінок (Є.В. Фролова) [1, 2, 3, 4, 11].

Проте, слід зауважити, що залежна особистість повинна мати специфічні механізми психічної саморегуляції, які недостатньо висвітлені у психологічній літературі. Дослідження таких механізмів, на нашу думку, у подальшому дозволить скласти нові більш ефективні програми психологічної корекції співзалежності. Саме тому це дослідження було сфокусоване на вивчення різних рівнів саморегуляції співзалежної особистості (на групі дівчат).

Об'єктом дослідження є співзалежність (міжособистісна залежність).

Предметом - емоційні, вольові, мотиваційні, когнітивні і стильові аспекти саморегуляції співзалежних дівчат.

Метою роботи є дослідження саморегуляції співзалежних дівчат.

Сформовані об'єкт, предмет та мета дослідження визначили наступні завдання:

- 1) дослідити вольовий рівень саморегуляції співзалежних дівчат;
- 2) вивчити стильовий аспект саморегуляції співзалежних дівчат;
- 3) визначити особливості когнітивної саморегуляції співзалежних дівчат;
- 4) з'ясувати специфіку мотиваційної саморегуляції співзалежних дівчат;
- 5) вивчити емоційний аспект саморегуляції співзалежних дівчат;

б) виявити психологічні механізми подолання співзалежних форм поведінки у дівчат.

Для досягнення поставленої мети дослідження використано теоретичні (аналіз, систематизація й узагальнення психологічних даних за темою дослідження) та емпіричні (кореляційне дослідження, тестування) методи. У дослідженні було використано наступні психодіагностичні методики: методика діагностики міжособистісної залежності Б.Уайнхольда, шкала диференційних емоцій К. Ізарда (емоційна саморегуляція), Q-сортування В. Стефансона (Когнітивна саморегуляція), тест восьми потягів Сонді (мотиваційна саморегуляція), ССП (структура саморегуляції поведінки) В.І. Моросанової (стильова саморегуляція), Методика «Рівень розвитку вольової саморегуляції» А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана.

Для обробки одержаних емпіричних даних застосовано наступні математико-статистичні методики: кореляційний аналіз (т-Кендалла), факторний аналіз (метод головних компонентів) із наступною ротацією за методом Varimax; t-критерій Стьюдента, U-критерій Манна – Уїтні.

Загальна вибірка дослідження складалась з 48 дівчат, яка була розподілена на дві групи по 24 дівчии. У групу 1 були включені співзалежні дівчата, а у групу 2 – дівчата з показниками співзалежності, що відповідають стандартній нормі. Дослідницькі групи біли еквівалентні за кількістю (по 24), віком (середній вік гр. 1 – 21,2 рік; гр. 2 – 20,8 років), статтю (жіноча) та соціальним статусом (студентки 4-го та 5-го курсів факультетів психології, соціології та філософії).

В психологічній літературі під співзалежністю розуміють специфічний психологічний стан, що характеризується глибокою поглиненістю і сильною емоційною, соціальною або фізичною залежністю від іншої людини. Показано, що найвагомішими передумовами формування такого психологічного стану є певні властивості співзалежної особистості, а саме: характерологічні риси, емоційні стани, рольовий репертуар (трикутник «рятівник-переслідувач-жертва») та ін. Проте, виявилось, що недостатньо досліджень, які системно висвітлюють механізми та процеси саморегуляції поведінки співзалежної особистості. Для здійснення такого дослідження необхідно визначити особливості саморегуляції співзалежних на всіх основних її рівнях, а саме: емоційному, когнітивному, мотиваційному, вольовому та стильовому [12].

Показники особливостей вольової саморегуляції дівчат і значущі відмінності подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості вольової саморегуляції співзалежних дівчат

№	Змінна	Гр. 1 (M; S) n = 24	Гр. 2 (M; S) n = 24	Значущість відмінностей (t; k; p); (U; p)
1	загальна шкала саморегуляції	10,0; 3,8	12,1; 3,1	-2,0; 46; <0,05; 193,5; <0,05
2	наполегливість	6,1; 2,6	8,6; 2,4	-3,3; 46; <0,05; 144,0; <0,05

Примітки: t – t-критерій Стьюдента (наводиться для значущих відмінностей), k – міра свободи, U – U-критерій Манна – Уїтні (наводиться для значущих відмінностей), p – рівень значущості, M – середньостатистичний показник, S – стандартне відхилення.

З таблиці. 1 видно, що:

Значущі відмінності показників виявлені за шкалами вольової саморегуляції (загальний рівень саморегуляції (t = -2,0; p = <0,05; U = 193,5; p <0,05) і наполегливість (U = 144,0; p <0,05)), крім шкали самовладання (p > 0,05). На підставі аналізу середніх показників за шкалою «загальна шкала саморегуляції» в обох групах (Mгр.1 = 10,0; Mгр.2 = 12,1) видно, що співзалежні дівчата в меншій мірі здатні свідомо керувати власною поведінкою, своїми діями, станами і спонуканнями в різних ситуаціях. Крім того, нижчі середні показники в групі співзалежних, ніж у групі порівняння, за шкалою «наполегливість» (Mгр.1 = 6,1; Mгр.2 = 8,6; при t = -3,3; p <0,05; U = 144,0; p <0,05) відображають тенденцію до підвищеної лабільності, невпевненості, імпульсивності, які можуть призводити до непослідовності в поведінці і не завершення розпочатого.

Показники стильової саморегуляції подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Ознаки стильових компонентів саморегуляції співзалежних дівчат

№	Змінна	Гр. 1 (M; S) n = 24	Гр. 2 (M; S) n = 24	Значущість відмінностей (t; k; p); (U; p)
1	планування	3,7; 1,6	5,5; 2,5	-2,8; 46; <0,05; 153,0; <0,05
2	модельовання	5,0; 1,1	6,0; 1,1	-3,0; 46; <0,05; 153,0; <0,05
3	Загальний рівень СР	5,2; 1,6	5,3; 1,4	-2,9; 46; <0,05; 153,0; <0,05

Примітки: t – t-критерій Стьюдента (наводиться для значущих відмінностей), k – міра свободи, U – U-критерій Манна – Уїтні (наводиться для значущих відмінностей), p – рівень значущості, M – середньостатистичний показник, S – стандартне відхилення.

З таблиці 2 видно, що:

У стильовій саморегуляції у співзалежних за деякими шкалами (планування ($t = -2,8$; $p < 0,05$; $U = 153,0$; $p < 0,05$), моделювання ($t = -3,0$; $p < 0,05$; $U = 153,0$; $p < 0,05$) і загальний рівень саморегуляції ($t = -2,9$; $p < 0,05$; $U = 153,0$; $p < 0,05$)) також виявлені значущі відмінності. На основі аналізу середніх показників за шкалою планування в обох групах (Мгр.1 = 3,7; Мгр.2 = 5,5) видно, що співзалежні дівчата у меншій мірі планують свої дії, вони воліють менше замислюватися про своє майбутнє. Також в групі співзалежних нижчі показники за шкалою "моделювання" (Мгр.1 = 5,0; Мгр.2 = 6,0) виявляють більш слабку сформованість процесів моделювання ситуацій, яка призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні. Крім того, більш низьке середнє значення показників за шкалою "загальний рівень саморегуляції" (Мгр.1 = ; Мгр.2 = ; при $t = -3,0$; $p < 0,05$; $U = 153,0$; $p < 0,05$) свідчить про те, що потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки у групі 1 не сформована, їх дії залежать більше від ситуації і думки інших людей. Таким чином, психічна саморегуляція співзалежних у стильовій сфері відрізняється наступними особливостями, а саме: нестабільністю і ситуативністю цілей, у зв'язку з чим поставлені цілі рідко бувають досягнуті. Співзалежні дівчата діють ситуативно, спираючись на думку і поведінку партнера і ситуацію, що склалася. Нестійкість цілей також пов'язана з фантазуванням, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації і наслідків своїх дій. Коли співзалежні хочуть зблизитися з контрзалежним і утримати його поруч з собою, і в якусь мить дана мета здається досягнутою, співзалежні можуть шкодувати про це. Може виникнути бажання знову віддалитися. У підсумку, вони не можуть визначитися які ж стосунки їм потрібні насправді, тобто вони не можуть визначитися з метою і спрограмувати свою поведінку.

Показники вираженості когнітивних аспектів саморегуляції подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Особливості когнітивної саморегуляції спів залежних дівчат

№	Змінна	Гр. 1 (M; S) n = 24	Гр. 2 (M; S) n = 24	Значущість відмінностей (t; k; p); (U; p)
1	залежність	13,2;3,4	11,0;3,1	2,3; 46; <0,05; 193,5; <0,05
2	незалежність	6,7;3,4	9,0;3,1	-2,3; 46; <0,05; 193,5; <0,05
3	прийняття боротьби	9,2;4,5	10,2;1,9	-0,9; 46; <0,05; 189,0; <0,05
4	Уникання боротьби	10,7;4,5	9,7;1,9	0,9; 46; <0,05; 189,0; <0,05

Примітки: t – t -критерій Стьюдента (наводиться для значущих відмінностей), k – міра свободи, U – U -критерій Манна – Уїтні (наводиться для значущих відмінностей), p – рівень значущості, M – середньостатистичний показник, S – стандартне відхилення.

З таблиці 3 видно, що:

За шкалами когнітивної саморегуляції у співзалежних дівчат виявлені значні показники за шкалами залежності ($t = 2,3$; $p < 0,05$; $U = 193,5$; $p < 0,05$), незалежності ($t = -2,3$; $p < 0,05$; $U = 193,5$; $p < 0,05$), прийняття боротьби ($t = -0,9$; $p < 0,05$; $U = 189,0$; $p < 0,05$) і уникнення боротьби ($t = 2,3$; $p < 0,05$; $U = 193,5$; $p < 0,05$). На підставі аналізу середніх показників за шкалою залежності в обох групах (Мгр.1 = 13,2; Мгр.2 = 11,0;) видно, що досліджувані у групі 1 більш властиво внутрішнє прагнення до прийняття групових цінностей. Відмінності середніх показників в обох груп за шкалою «уникнення боротьби» (Мгр.1 = 10,7; Мгр.2 = 9,7) свідчать про те, що в конфліктних ситуаціях співзалежні прагнуть уникнути взаємодії, не схильні до конфронтації і відстоювання своїх позицій.

Показники вираженості мотиваційних аспектів саморегуляції подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Показники вираженості мотиваційних аспектів саморегуляції співзалежних дівчат

№	Змінна	Гр. 1 (M; S) n = 24	Гр. 2 (M; S) n = 24	Значущість відмінностей (t; k; p); (U; p)
1	s+	1,8; 1,1	1,2; 1,4	1,6; 46; <0,05; 193,5; <0,05
2	d-	0,5;0,7	1,3;0,8	-3,7; 46; =0,01; 130,5; <0,05

Примітки: t – t -критерій Стьюдента (наводиться для значущих відмінностей), k – міра свободи, U – U -критерій Манна – Уїтні (наводиться для значущих відмінностей), p – рівень значущості, M – середньостатистичний показник, S – стандартне відхилення.

З таблиці 4 видно, що:

значущі відмінності виявлені в мотиваційній саморегуляції за шкалами s+ і d-. У дівчат співзалежних сильніше ніж у не співзалежних виражені агресивні риси ($U = 193,5$; $p < 0,05$), і менш

виражені депресивно-маніакальні риси (вірність, щирість, консерватизм та ін) ($U = 130,5$; $p < 0,05$).

Таким чином, можливо стверджувати, що співзалежні дівчата більш схильні до активної, агресивної поведінки. Це пов'язано з бажанням опанувати партнером та повністю контролювати його. Переживання з приводу емоційного віддалення партнера і залежності від нього активують протилежні мотиваційні процеси, а саме бажання перестати прив'язуватися і чіплятися за інших.

Достовірних відмінностей між групами за емоційними рисами не встановлено, а також не виявлено зв'язок між емоційними рисами і співзалежністю. Сформована ситуація не відповідає результатам, наведених у роботах Уайнхолда і Шорохової, які показали, що для співзалежності характерні почуття провини, пригнічений гнів тощо [5, 8]. Для встановлення більш глибоких закономірностей прояву емоційних рис у саморегуляції співзалежних ми прокорелювали типові переживання емоцій по кожній групі окремо. Це дозволило виявити особливості взаємозв'язку між емоційними рисами співзалежних. Насамперед, ці особливості стосуються схильності до переживання радості, а саме: радість негативно корелює як з негативними, так і з позитивними емоціями. Це свідчить про ізоляцію радості від інших переживань, радість стає важко досяжною і нестійкою, а інші емоційні стани редукують її. Взаємозв'язок емоційної риси «радість» з іншими емоційними рисами подано у таблиці 5.

Таблиця 5

Взаємозв'язок емоційної риси «радість» з іншими емоційними рисами

Гр. 1		Гр. 2	
Емоції	τ	Емоції	τ
Інтерес	-0,58**	Інтерес	0,58**
Здивування	-0,52**	Відраза	0,56**
Горе	-0,75**	Презирство	0,66**
Гнів	-0,53**		
Відраза	-0,66**		
Презирство	-0,66**		

Для виявлення механізмів подолання співзалежних форм поведінки у дівчат був проведений факторний аналіз простору ознак, що описується методиками, що були використані в дослідженні. У результаті було отримано два фактори, у структуру яких увійшла змінна «співзалежність». В сумі два фактора пояснюють 20% загальній дисперсії. Дані представлені в таблиці 6.

Таблиця 6

Факторна структура механізмів подолання співзалежності

«Самоконтроль» (13%)		«Цілеспрямованість і наполегливість у досягненні результатів» (7%)	
Планування (0,85) k-(0,67) Страх (0,46) Загальний рівень СР (0,41)	Співзалежність (-0,67)	Загальна шкала СР (0,94) Наполегливість (0,84) Самовладання (0,82) Оцінка результатів (0,72) Загальний рівень СР (0,66) Гнучкість (0,53)	r- (-0,50) Гнів (-0,48) Залежність (-0,40)

Перший фактор, який ми назвали «самоконтроль», пояснює 13% загальній дисперсії та є біполярним. Високі показники значущості в цьому факторі на одному полюсі мають наступні компоненти: планування (0,85), k- (0,67), страх (0,46), загальний рівень саморегуляції (0,41). На іншому полюсі фактора знаходиться співзалежність (-0,64). Даний фактор свідчить про те, що планування своїх дій, замість ситуаційного реагування, взяття під контроль своїх інфантильних проявів призводить до контролю над співзалежністю.

Другий фактор, позначений нами «Цілеспрямованість і наполегливість у досягненні результатів», пояснює 7% загальній дисперсії та також біполярний. У даному факторі на полюсі з високими показниками об'єдналися загальна шкала саморегуляції (0,94), наполегливість (0,84), самовладання (0,82), оцінка результатів (0,72), загальний рівень саморегуляції (0,66), гнучкість (0,53). На протилежному полюсі фактора знаходяться r- (-0,50), гнів (-0,48) та залежність.

Даний механізм нам показує, що позбутися від співзалежності можна окрім розвитку цільової саморегуляції (оцінки результатів, загального рівня стильової саморегуляції, гнучкості) шляхом формування у співзалежних вольових рис (наполегливість, самовладання). На подібний механізм вказував В. Текхе коли стверджував, що без сформованості функціонально-селективну ідентифікації людина сприймає партнера лише як функціональний об'єкт, без якого не може повноцінно функціонувати [13]. Для подолання співзалежності необхідно щоб людина була здатна відмовитися від функцій контрзалежного, з якими співзалежний повинен себе ідентифікувати. Прийняття на себе функцій об'єкта у формі ідентифікації передбачає, що повинна відбутися часткова втрата функціонального об'єкта і відповідно фрустрована репрезентація власного Я, перш ніж втрачена функція буде замінена новою функцією власного Я. Це стає можливим завдяки саме ресурсам вольової та стильової саморегуляції, які сприяють засвоєнню таких форм поведінки

без формування яких людина відчуває себе безпорадною та залежною від іншого. Необхідно, щоб з іншого знялася функціональна роль, щоб він приймався не для виконання певної функції. Якщо це трапиться, суб'єкт може сам виконувати певні функції в незалежності від іншого та стає незалежним.

Висновки:

1. У співзалежних дівчат спостерігається зниження рівня вольової саморегуляції в цілому і, зокрема, наполегливості у досягненні мети. Співзалежні мають складнощі в управлінні своєю поведінкою, часто не в змозі завершити розпочате, що негативно позначається і на взаєминах з іншими. Так, коли ці стосунки досягають певного емоційного напруження, для співзалежних складно контролювати свою поведінку, вони схильні діяти імпульсивно і ситуативно. Через відсутність єдиного вектора поведінки, їх комунікативні послання сприймаються суперечливо і незрозуміло, слова знецінюються, дії носять не вольовий, а нав'язливий характер. На думку Д. Делліс і К. Філліпса, у типовій для залежних стосунків ситуації «парадоксу пристрасності» [14], коли, чим більше контрзалежний емоційно віддаляється від співзалежного, тим більше останній прагне до близькості і тим самим посилює проблему, підштовхуючи контрзалежного до подальшого віддалення. Недолік вольової саморегуляції створює перешкоду для реалізації будь-якої певної лінії поведінки, що дозволяє подолати цей парадокс, наприклад, дотримуватися «здорової дистанції».

2. Сильова саморегуляція співзалежних дівчат відрізняється зниженою орієнтацією на досягнення мети за рахунок недостатньої вираженості процесів планування дій і моделювання ситуації. Нестабільність і ситуативність цілей; схильність до фантазування замість зрілого моделювання, що супроводжується різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, призводить співзалежних до відмови від досягнення мети. У сукупності зі зниженим вольовим потенціалом вся система саморегуляції співзалежних спрямована не на досягнення результатів, а на відхід у фантазійний світ стосунків і підвищених очікувань від партнера, що і посилює залежність.

3. Когнітивна саморегуляція співзалежних дівчат характеризується їх уявленням про себе як уважних до інтересів інших та таких, які відмовляються від відстоювання власних. У стосунках співзалежні дівчата прагнуть до прийняття цінностей і стандартів партнера, орієнтуються на нього. Щоб уникнути серйозної конфронтації з партнером, яка може призвести ще більшого емоційного віддалення, співзалежні воліють відмовитися від відстоювання своїх кордонів, інтересів і бажань. Така позиція, з одного боку, дозволяє подолати ряд негативних переживань співзалежних, описаних в психологічній літературі, наприклад, почуття провини і самобичування, за рахунок образу себе як хорошого доброї людини, що жертвує собою заради партнера. При цьому, негативною стороною такої позиції в перспективі виявляється блокування гніву, втрата відчуття власної гідності, низька самооцінка і т.д.

4. Мотиваційна саморегуляція співзалежних дівчат характеризується наявністю прагнень до активності, агресивності, а також тенденцією уникнути прихильності до партнера і не утримувати його. Тенденція стримувати гнів, широко описана в роботах Б. Уайнхольда, Дж. Уайнхолд, О.А. Шорохової та ін., знаходить відображення в бажанні активного оволодіння об'єктом і повного контролю над ним. Ознакою такого контролю для співзалежних може бути прояв партнером страху розриву цих стосунків і розставання. Переживання з приводу емоційного віддалення партнера і залежності від нього активують протилежні мотиваційні процеси, а саме бажання перестати прив'язуватися і чіплятися за інших. Разом з тим, в силу слабкості вольової та стильової саморегуляції співзалежні не здатні послідовно реалізувати свої бажання.

5. Емоційна саморегуляція співзалежних характеризується специфікою взаємозв'язку емоційних рис. Так, було встановлено, що в групі співзалежних дівчат радість має зворотню кореляцію з більшістю інших емоційних рис, а саме: інтересом, подивом, горем, гнівом, відразою і презирством; а огида і презирство практично не диференціюються. Це свідчить про ізоляцію радості від інших переживань, як позитивних, так і негативних. Для співзалежних переживання радості стає важко досяжним і нестійким, тому що інші емоційні стани редукують її. Разом з тим, якщо радість охоплює співзалежних, то вона витісняє всі інші переживання. При цьому, для співзалежних дівчат властиво ототожнювати неприйняття партнером певних форм їх поведінки з відкиданням в цілому. Такі особливості емоційної саморегуляції співзалежних підтримують афективну забарвленість їх чуттєвих переживань - велику любов або глибоке страждання.

6. На підставі факторизації простору ознак психічної саморегуляції було виявлено два механізми, у факторну структуру яких увійшла співзалежність: «самоконтроль», а також «цілеспрямованість і наполегливість у досягненні результатів». Перший механізм подолання співзалежності полягає в тому, що людина під впливом страху потрапити в співзалежні стосунки бере під контроль власну поведінку, придушуючи, витісняючи і знецінюючи свої бажання, підпорядковуючи поведінку поставленій меті. Другий механізм подолання співзалежності полягає не тільки в ефективному цілеполаганні, а й в активації вольових властивостей, які дозволять відмовитися від інфантильних способів реагування - проекції, і прийнявши свої бажання реалізувати їх. У цьому випадку другий позбавляється функціонального значення як той, хто реалізує потреби співзалежних, а стає посправжньому партнером.

Literatura

1. Zhidko M.E. Mezhlchnostnaja sozavisimost' u muzhchin: polorolevyje aspekty // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina. Serija: «Psihologija». – 2010. – №913. – Vip.44. – S.45-47.
2. Kocharyan A.S. Problemy postroenija psihoterapii muzhchin s otnoshenijami supruzheskoj sozavisimosti / A.S. Kocharyan, M.E. Zhidko // Materiali naukovopraktichnoï konferencii iz mizhnarodnoju uchastju «Suchasna sim'ja. Osvita. Medicina. Psihologija. Psihoterapija. Gromads'ki organizacii. Mozhlivosti spivpraci». – Poltava, 2007. – S. 91-101.
3. Kocharyan A.S. Narushenija jemocional'nogo kontakta u zhenshin pri sindrome toksicheskoj ljubvi / Kocharyan A.S., Gurtovaja I. V., Frolova E.V. // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N.Karazina. - Serija «Psihologija». - 2008. - №807. - Vip. 40.
4. Frolova E.V., Psihologichni chinniki i dinamika formuvannja stosunkiv mizhosobistisnoï zalezhnosti u zhinok: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk / E.V. Frolova. - Harkiv: B.v., 2008. - 19 s.
5. Uajnhld B. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / Uajnhld B., Uajnhld Dzh.; perer s angl., pod red. V.M. Bondarovskoj, T.V. Kul'bachki. - M., Nezavisimaja firma «Klass», 2002. - 224s.(Biblioteka psihologii i psihoterapii, vyp. 103).
6. Aslanjan T.S. Simptomokompleks «jemocional'nogo holoda» u zhenshin: tipologija i strukturnaja organizacija // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina. Serija: «Psihologija». – 2009. – №842. – Vip. 41. – S.30-34.
7. Kocharyan I.O. Tipologichni ta strukturni osoblivosti osobistisnogo simptomokompleksu vidpovidal'nosti: avtoref. dis. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, istorija psihologii» / I.O. Kocharyan. – Harkiv, 2010. – 20 s.
8. Shorohova O.A. Sozavisimost' [Elektronij resurs] / Shorohova O.A. - Izdatel'stvo: Rech', 2002. - Rezhim dostupu: <http://stopnarkotik.com.ua/isbrannoje/sozavisimost-shorohova-o-a/>
9. Pil S. Ljubov' i zavisimost' / Pil S., Brodski A.— M.: Institut Obshegumanitarnyh Issledovanij, 2005 — 384 s.
10. Mendelevich V.D. Paradoksy vzaimosvjazej zavisimoj lichnosti i rasstrojstv zavisimogo povedenija / Mendelevich V.D., Novikov I.A. // Arhiv psihiatrii. - 2002. - №4. - S.129-133.
11. Moskalenko V.D. Sozavisimost': harakteristika i praktika preodolenija / Lekcii po narkologii / Pod red. Prof. Ivanca N.N. Moskva, 2000, s.365-380.
12. Pol'shin O.K. Osnovi psihologii samoreguljacii: Navchal'nij posibnik dlja studentiv gumanitarnogo profilju vishhijh navchal'nih zakladiv / O.K. Pol'shin. – Kramators'k: KEGI, 2005. – 352 s.
13. Tjehke V. Psihika i ee lechenie: Psihoanaliticheskij podhod [Elektronij resurs] / V. Tjehke. - Rezhim dostupu: <http://bookluck.ru/savered.php?file=108419>.
14. Dellis D. Paradoks strasti: ona ego ljubit, a on ee net [Elektronij resurs] / D. Dellis, K. Fillips / Perevod s anglijskogo: K. Savel'ev; M.: Izdatel'stvo «Mirt», 1994. – Rezhim dostupu: <http://lib.uch.net/DPEOPLE/donotlove.txt>.

УДК 159.9.019.4:504

Экологическая озабоченность и готовность к экосберегающему поведению у студентов разных специальностей

Кряж И. В., Климкина Ю. В.

На выборке 146 человек исследуются различия в выраженности экологической озабоченности и готовности к проэкологическому поведению у студентов разных специальностей. Показано, что профессиональная направленность влияет на формирование экологической озабоченности и на готовность к проэкологическому поведению. В группе студентов-экологов более выражены базовые экологические установки, такие как биоцентризм, экологическая интернальность и менее выражены отрицание экологических проблем, финансово-денежная обеспокоенность и экологическая апатия. Выявлены гендерные различия в экологических установках студентов.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая озабоченность, экосберегающее поведение.

На вибірці 146 осіб досліджуються відмінності у вираженості екологічної стурбованості й готовності до проекологічної поведінки у студентів різних спеціальностей. Встановлено, що професійна спрямованість впливає на формування екологічної стурбованості й на готовність до проекологічної поведінки. У групі студентів-екологів більш виражені базові екологічні установки, такі як біоцентризм, екологічна інтернальність і менш виражені заперечення екологічних проблем, фінансово-грошова стурбованість і екологічна апатія. Виявлені гендерні відмінності в екологічних установках студентів.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна стурбованість, екосберегаюча поведінка.

On a sample of 132 people investigated the differences in the expression of environmental concern and willingness to conservation behavior in students of different specialties. It is shown, that the professional orientation influences the development of the environmental concerns and the conservation behavior. In the group of students of ecological orientation are more pronounced basic ecological attitudes such as biocentrism, environmental internality and less pronounced denial of environmental problems, financial and monetary concerns and environmental apathy. Gender features of ecological attitudes of students are revealed.

Key words: ecological education, environmental concern, conservation behavior.

Во второй половине 20-го века остро встала проблема надвигающегося экологического кризиса. Пришло осознание того, что этот кризис носит антропогенный характер и напрямую зависит от деятельности человека. Начиная с 1960-х гг., пути преодоления глобальных экологических проблем связываются с экологическим образованием и экологическим просвещением населения. В контексте антропогенных экологических изменений экологическое образование понимается, прежде всего, как образование «для среды», которое «должно служить социальной функции передачи знаний, навыков, отношений и форм поведения, обеспечивающих долгосрочные выгоды для индивида и сообщества без нарушения устойчивости окружающей среды» [1, 8].

Психологические проблемы экологического образования и воспитания определили одно из ключевых направлений развития психологии экологического сознания [2; 3; 4]. В отечественной эколого-психологической традиции цели экологического образования связываются с изменениями на уровне сознания личности. В качестве поведенческого компонента экологического сознания преимущественно рассматривается система стратегий и технологий взаимодействия с природой [2], т.е. на первый план выводится природоохранная форма экологически значимого поведения.

В западной инвайронментальной психологии при определении целей экологического образования акцент делается на изменениях в экологически значимом поведении. Эти изменения проявляются в экологически ответственных действиях, направленных на решение экологических проблем [5; 6; 1; 7 и др]. Т.е. речь идет в первую очередь о формировании субъекта проэкологической активности: «Главная цель экологического образования состоит в том, чтобы развивать независимых, критических мыслителей, снабженных знаниями, установками и навыками, необходимыми для долговременного ответственного поведения» [1, 11].

Представление об экологической ответственности как одном из приоритетов экологического образования является связующим звеном между двумя обозначенными подходами к пониманию экологического образования. Следует иметь в виду, что оба подхода – и ориентированный на поведенческие изменения, и направленный на развитие экологического сознания – оформились как альтернатива формальному обучению, ограниченному задачами передачи соответствующих знаний. Экологическое образование призвано перевести представления о привычных действиях, совершаемых человеком, в контекст актуальных экологических проблем и тем самым содействовать осмыслению экологического значения этих действий и принятию экологически ответственной позиции. На мировоззренческом уровне такая позиция связана с принятием новой экологической парадигмы [8] и проявляется в форме экологической озабоченности личности – системы взаимодополняющих экологических установок, обеспечивающих экосберегающую направленность поведения [9]. Именно проэкологическое поведение субъекта должно быть признано основной целью экологического образования в ракурсе глобальных экологических изменений [10; 1 и др.].

Насколько отвечает традиционная система экологического обучения, направленная на формирование экологических знаний, задачам экологического образования, формирует ли она

экологическую озабоченность и готовность к проэкологическому поведению? Можно ли отождествлять профессионально ориентированное изучение экологических дисциплин с образованием для устойчивого развития? Как показали исследования, проведенные ранее первым автором данной статьи, естественнонаучная учебно-профессиональная направленность не гарантирует формирования установок на экологически целесообразное поведение в повседневной жизни [11], и, более того, экологическая профессионализация может усиливать экологический утилитаризм и установку на недооценку значимости глобальных экологических изменений у студентов-первокурсников [12]. Вместе с тем, можно ожидать, что профессиональная подготовка будущих экологов, предполагающая глубокое понимание происходящих экологических изменений, должна способствовать формированию экосберегающей позиции личности. Этим диктуется вопрос о характере мировоззренческих и поведенческих установок студентов экологических специальностей, завершающих свою профессиональную подготовку.

Целью данной работы стал сравнительный анализ экологической озабоченности и готовности к экосберегающему поведению у студентов разных специальностей. Основная задача – изучить экологические установки будущих экологов и соотнести их с экологическими установками студентов биологических и технических специальностей. Также были поставлены задачи: сравнить мировоззренческие установки студентов старших курсов экологического факультета и активистов студенческих дружин охраны природы (ДОП); сравнить экологические установки студентов, обучающихся на IV и V курсах экологического факультета. Поскольку многие исследователи указывают на связь экологической озабоченности с биологическим полом субъектов (см. обзор: [13, 310-316]), анализ экологических установок студентов проводился с учетом их половой принадлежности.

Исследование проводилось на базе двух ВУЗов города Харькова и летней школы молодых природохранников (2010 г.). В исследовании принимали участие 71 студент биологического факультета (IV и V курсы) и 38 студентов экологического факультета ХНУ имени В. Н. Каразина (IV и V курсы), а также 23 студента факультета «Организация перевозок на транспорте» ХНАДУ (IV курс) и 14 активистов ДОП разных вузов Украины. Всего исследованием были охвачены 146 человек, из них 107 девушек и 40 юношей в возрасте от 19 до 26 лет.

Методы исследования. Для исследования экологических установок были использованы: шкала НЭП (новая экологическая парадигма) R. Dunlap и K. Van Liere [8] (в русскоязычной адаптации И. В. Кряж [14]), опросник отношения к проблеме глобальных экологических изменений «ЭкО 30» И. В. Кряж [14], опросник антропоцентрической и эоцентрической озабоченности ЕААТЕ S. Thompson и M. Barton [15], «Опросник-самоотчет проэкологического поведения» P. Casey и K. Scott [16] (две последние методики в адаптации И. В. Кряж и К. А. Андрониковой [14]). Шкала НЭП, опросники «ЭкО 30» и ЕААТЕ использовались в качестве инструментов для изучения экологической озабоченности личности (всего 9 показателей, см. табл.).

Результаты исследования. В таблице приведены показатели внутренней согласованности α Кронбаха методик исследования, рассчитанные по данным нашей выборки. Все показатели лежат в диапазоне от 0,63 до 0,84, что дает основания для использования указанных шкал при дальнейшем анализе.

Таблица

Показатели надежности исследовательских методик

Методика	Шкала	К-во пунктов	Надежность α Кронбаха
Шкала НЭП	Общий показатель НЭП	15	0,77
ЭкО 30	Интегральная шкала экологической озабоченности	30	0,84
	Экологическая интернальность	8	0,63
	Биоцентризм	8	0,64
	Отрицание экологических угроз	7	0,66
	«Деньги» (приоритет финансово-экономических проблем)	7	0,71
Опросник антропоцентрической и эоцентрической озабоченности	Антропоцентрическое беспокойство	12	0,71
	Эоцентрическое беспокойство	12	0,73
	Экологическая апатия	9	0,80
Опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту		9	0,81

Дисперсионный анализ данных, при котором учитывалось влияние сразу двух факторов – специализации и половой принадлежности, показал в целом более выраженную готовность к экосберегающему поведению и более высокий уровень экологической озабоченности у студентов – будущих экологов в сравнении со студентами других специальностей.

Готовность к экосберегающему поведению. Согласно самоотчетам, экосберегающие действия в повседневной жизни наиболее характерны для будущих экологов, значимо реже такие действия совершают будущие биологи, а еще реже – студенты-технологи – будущие специалисты по транспортным перевозкам (рис.1). Это говорит о том, что знания, получаемые «экологами», более всего влияют на формирование готовности к проэкологическим действиям. Конечно, на полученные результаты мог влиять фактор социальной желательности «положительных» ответов, однако даже декларируемая готовность к проэкологическому поведению свидетельствует о признании респондентами значимости экологических проблем.

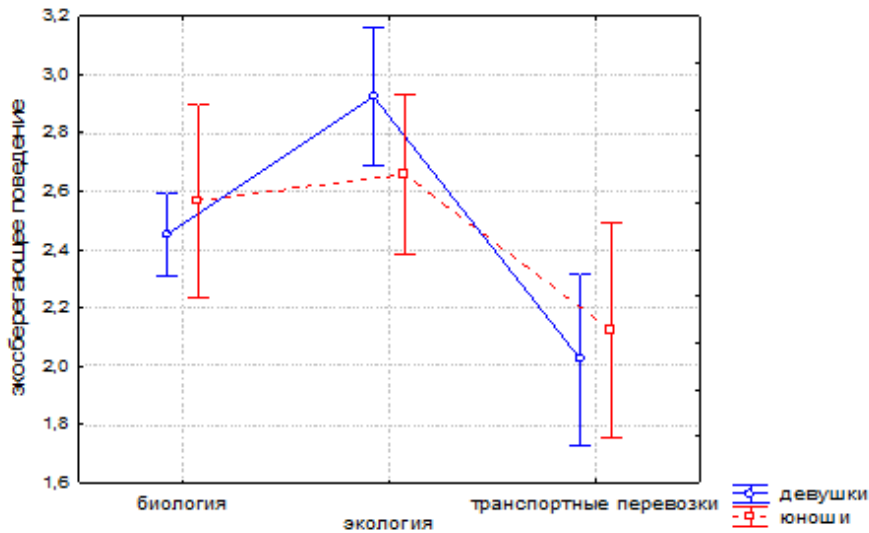


Рис. 1. Готовність до екологічного поведіння в різних групах студентів

Следует отметить, что хотя различий в результатах девушек и юношей по готовности к экобережению нет ($p=0,9$), тем не менее, влияние профессионализации на проэкологическое поведение наиболее выражено именно в женских подгруппах (различия между студентками разных факультетов значимы при $p<0,0001$). В мужской части выборки значимые различия ($p=0,016$) выявлены только между будущими экологами и технологами.

Экологическая озабоченность. Значимые различия в уровне экологической озабоченности выявлены между группами студентов разных специальностей сразу по трем методикам: «ЭкО 30» (рис. 2) – по шкалам «биоцентризм» ($p<0,01$), «отрицание экологических проблем» ($p<0,05$), «деньги» ($p<0,05$) и интегральному показателю озабоченности проблемой глобальных экологических изменений ($p<0,01$), опросник антропоцентрической и эгоцентрической озабоченности EAATE – по шкале экологической апатии ($p<0,01$), НЭП (интегральный показатель, различия значимы при $p<0,01$). Однако эти различия наиболее выражены у девушек, в то время как у юношей они прослеживаются на уровне тенденции. Для юношей большее значение имеют финансово-экономические проблемы, они более склонны преуменьшать экологические угрозы, а также менее готовы брать на себя ответственность за появление этих угроз. Такая ситуация достаточно закономерна, так социальная роль мужчины предписывает ему быть «добытчиком», поддерживать научно-технический и промышленный прогресс.

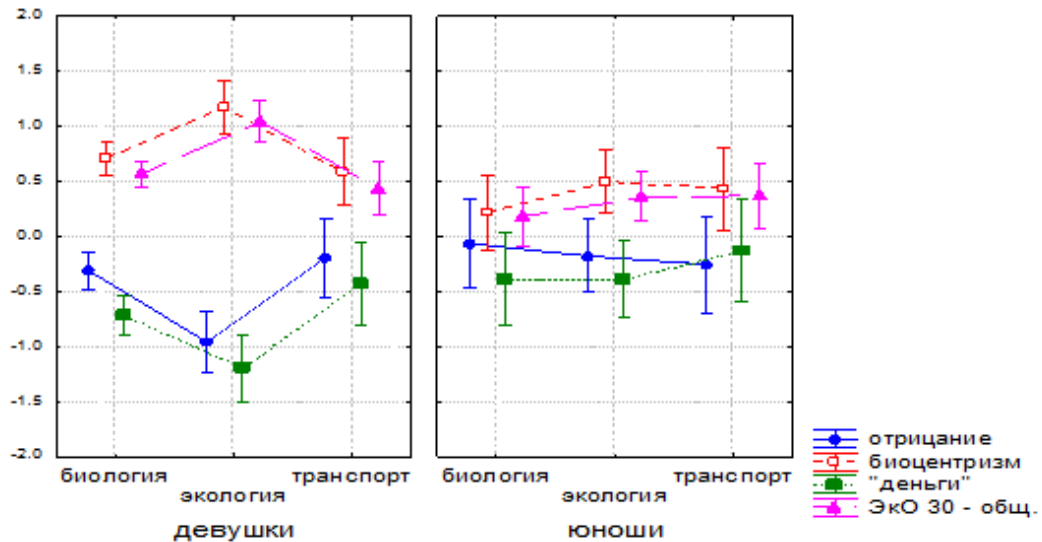


Рис. 2. Показатели отношения к проблеме глобальных экологических изменений

В целом уровень экологической озабоченности значимо выше у девушек, чем у юношей по всем показателям, кроме эгоцентрического беспокойства. Т.е. у девушек и юношей в одинаковой мере выражена установка на восприятие природного мира как самоценного и значимого для них (средние показатели – 1,3 и 1,1 соответственно по шкале от -2 до +2).

Одним из важных показателей, измеряющих экологические установки мировоззренческого уровня, является интегральная шкала НЭП. При дисперсионном анализе данных по этому показателю к трем группам студентов разных специальностей была добавлена еще одна сводная группа студентов-

активистов ДОП. Как показано на рис. 3, девушки и юноши, входящие в число добровольцев-природоохранников, не различаются по шкале НЭП, в отличие от основных групп студентов-экологов и студентов-биологов, в которых девушки в большей степени разделяют представления новой экологической парадигмы, чем юноши.

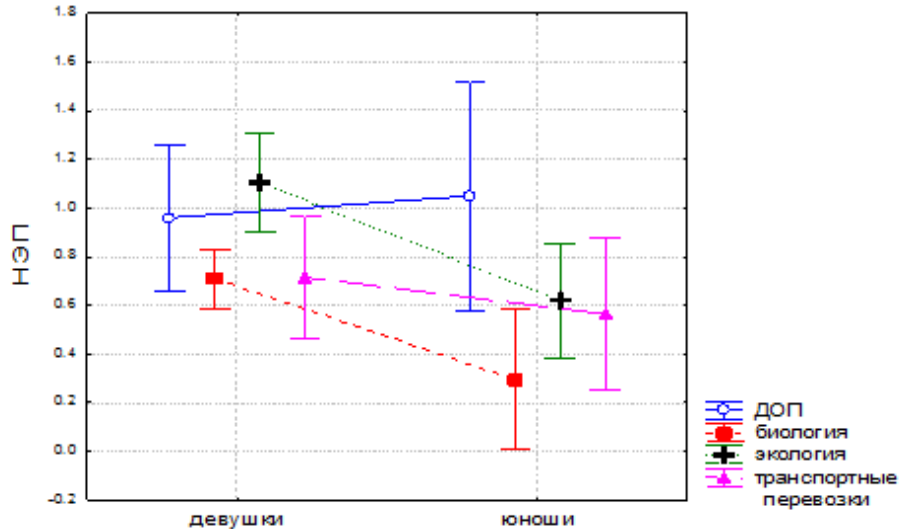


Рис. 3. Показатели НЭП в разных группах студентов

Сравнительный анализ показал, что между ДОПовцами и студентами-экологами старших курсов нет значимых различий по НЭП, и результаты обеих этих групп значимо выше, чем в группах студентов биологического и транспортного факультетов. Между тем, в исследовании [12] было установлено, что студенты 1 курса экологического факультета значительно уступают по показателям экологической озабоченности не только ДОПовцам, но также студентам биологического, психологического и гуманитарных факультетов, проявляя также более выраженный утилитаризм в отношении к природе. В текущем же исследовании, как видим, картина существенно меняется, и студенты-экологи по экологической озабоченности попадают из аутсайдеров в ряды лидеров. Такая метаморфоза тем более интересна, что студенты-экологи 5 курса в нынешнем исследовании (2012-13 уч.г.) и 1 курса в предшествующем исследовании (2008-9 уч.г.) – это одни и те же субъекты. Дополнительный анализ показал, что по шкале НЭП студенты-экологи 5 курса не уступают ДОПовцам и демонстрируют тенденцию к более выраженной экологической озабоченности, чем студенты других специальностей.

Выводы. Общая экологическая озабоченность, установка на восприятие проблемы глобальных экологических изменений и характер экологического беспокойства, которые являются базовыми мировоззренческими установками личности, поддаются влиянию экологического образования. Экологическое профессиональное образование способствует формированию биоцентризма и экологической интернальности, ослабляя отрицание экологических проблем и экологическую апатию, а также снижая установку на приоритет финансово-экономических проблем над экологическими.

Выявлены различия в экологических установках девушек и юношей. Для девушек в большей степени характерны признание прав всех живых существ, принятие реальности существующих экологических угроз, а также признание ответственности человека за эти угрозы. У юношей более выражены финансово-экономические приоритеты, отрицание экологических проблем, экологическая апатия. В целом девушки в большей степени, чем юноши, подвержены проэкологическим образовательным влияниям, ориентируясь на проэкологические социальные ожидания.

Экологическое образование влияет на поведенческий компонент экологических установок, формируя готовность к проэкологическому экосберегающему поведению в повседневной жизни.

Литература

- 1.Short P. Responsible environmental action: its role and status in environmental education and environmental quality / Philip C. Short // Journal of Environmental Education. – 2010. – Vol. 41. – N 1. – P. 7-19.
- 2.Yasvyn V. A. Psykholohyya otnoshenyya k pryrode. / V. A. Yasvyn. – M.: Smysl, 2000. – 456 s.
- 3.Panov V. Y. Экологическая психология: Опыт построения методологии / V. Y. Panov. – M.: Nauka, 2004. – 197 s.
- 4.Shmeleva Y. A. Psykholohyya ekologicheskogo soznaniya / Y. A. Shmeleva. – SPb.: Yzd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. – 204 s.
- 5.Hungerford H. R. Changing learner behavior through environmental education / Harold R. Hungerford, Trudi L. Volk // Journal of Environmental Education. – 1990. – Vol. 21. – N 3. – p. 8-22.
- 6.Monroe M.C. Two Avenues for Encouraging Conservation Behaviors / Martha C. Monroe // Human Ecology Review. – 2003. – Vol. 10. – N 2. – p. 113-125.
- 7.Stern P. C. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior / Paul C. Stern // Journal

of social issues. – 2000. – Vol.56. – N 3. – P. 407-424.

8. Dunlap R.E. Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale / Riley E. Dunlap, Kent D. Van Lier, Angela G. Mertig, Robert Emmet Jones // *Journal of social issues*. – 2000. – Vol. 56. – N. 3 – P. 425-442.

9. Kryazh I. V. *Psykholohiya smyslovoi rehulyatsiyi ekolohichno relevantnoyi povedinky: avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk: spets. 19.00.01 – zahal'na psykholohiya, istoriya psykholohiyi* / Kryazh Iryna Volodymyrivna. – Kharkiv, 2013. – 36 s.

10. Kollmuss A. Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? / Anja Kollmuss, Julian Agyeman // *Environmental Education Research*. – 2002. – Vol. 8. – N 3. – p. 239-260.

11. Kryazh Y. V. Systemnyy analiz ekolohycheskykh predstavlenyy starsheklassnykov / Kryazh Y. V., Trushyk O. V. // *Visnyk Kharkivs'koho universytetu. Seriya psykholohiya*. – 2008. – # 793 – S. 229-234.

12. Kryazh Y. V. Ekolohycheskye ustanovky y tsennostnye oryentatsyy studentov / Kryazh Y. V. // *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya psykholohiya*. – 2009. – # 857. – S. 101-110.

13. Kryazh Y. V. *Psykholohyya hlobal'nykh ekolohycheskykh yzmenenyy: monohrafiya* / Y. V. Kryazh. – Kh.: KhNU ymeny V. N. Karazyna, 2012. – 512 s.

14. Kryazh I. V. Proekolohichni ustanovky yak proyav ekolohichnoyi sturbovanosti osobystosti / Kryazh I. V., Andronnikova K. A. // *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: «Psykholohiya»*. – 2012. – # 1009. – Vyp. 49. – S. 36-40.

15. Thompson S. Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment / Suzanne C. Thompson, Michelle A. Barton // *Journal of Environmental Psychology*. – 1994. – Vol. 14. – P. 149-157.

16. Casey P. J. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric – anthropocentric framework / Paul J. Casey, Kylie Scott // *Australian Journal of Psychology*. – 2006. – Vol. 58. – No. 2. – P. 57-67.

УДК 159.947.5:355.5

Особенности мотивационно-смысловой сферы лиц, занимающихся экстремальными видами спорта: обзор основных исследований

Пигарева К.О.

Рассмотрены основные теории и концепции, объясняющие мотивацию занятий экстремальными видами спорта. Описаны личностные черты, обуславливающие мотивацию выбора экстремальных видов спорта. Проведен теоретический анализ основных направлений исследований мотивационно-смысловой сферы спортсменов-экстремалов и выделены их недостаточно изученные стороны. Обоснована необходимость применения альтернативного подхода к исследованию мотивационно-смысловой сферы лиц, занимающихся экстремальными видами спорта.

Ключевые слова: экстремальный спорт, личность, мотивация, смысл, риск, жажда острых ощущений.

Розглянуто основні теорії та концепції, що пояснюють мотивацію занять екстремальними видами спорту. Описані особистісні риси, що зумовлюють мотивацію вибору екстремальних видів спорту. Проведено теоретичний аналіз досліджень мотиваційно-смыслові сфери спортсменів-екстремалів та виділено їх недостатньо вивчені сторони. Обґрунтовано необхідність застосування альтернативного підходу до дослідження мотиваційно-смыслові сфери осіб, які займаються в екстремальними видами спорту.

Ключові слова: екстремальний спорт, особистість, мотивація, смисл, ризик, жага гострих відчуттів.

Basic theories and concepts to explanation of the motivation of extreme sport athletes were considered. Characteristic of basic traits that determine the motivation of choice of extreme sports was done. Analysis of main lines of research that was referred to motivation and meaning sphere of extreme sport athletes were conducted. Its insufficient parts were emphasized. The necessity of alternative approach to the study of motivation and meaning sphere of personality in extreme sports was substantiated.

Key words: extreme sports, personality, motivation, meaning, risk, sensation seeking.

Постановка проблемы. В последние десятилетия в мире широкую популярность приобретают занятия различными экстремальными видами спорта с тенденцией к возрастанию числа людей, которые в них включены [1, с.5]. Росту популярности экстремальных видов спорта способствует их широкая реклама в СМИ, признание обществом того факта, что досуговый экстрим является модным, социально одобряемым явлением, что формирует привлекательный имидж данному роду деятельности.

Уже известно больше тридцати видов экстремального спорта, самыми популярными являются банджи-джампинг (прыжки с моста с резиновым тросом), бейсджампинг (прыжки с фиксированных высотных объектов с парашютом), маунтбайкинг (поездки на спортивных велосипедах вне специально оборудованных дорог), рафтинг (спортивный сплав с горных рек и искусственных каналов на надувных судах), дельтапланеризм (полеты на безмоторных летательных аппаратах), паркур (преодоление различных архитектурных препятствий в условиях города) и т.д. Для экстремальных видов спорта характерно непосредственное общение с природной средой с минимумом средств безопасности, поэтому становится очевидным, что экстремальные виды спорта имеют высокую степень риска для физического и психического здоровья. Н. Файбероу, президент Международной ассоциации профилактики суицидов, отнес рискованные виды спорта к разряду саморазрушительного поведения (парасуицидального поведения). В отличие от злоупотребления психоактивными веществами, личность в этом варианте деструктивного поведения неосознанно стремится вредить своему здоровью, считая занятия экстремальным спортом полезными для здоровья [2, с. 80]. Экстремальные виды спорта, по своей сути, имеют высокую степень физической травматизации, а иногда являются смертельно опасными. Это происходит вследствие того, что непредсказуемые погодные условия и другие природные явления (такие как снежные лавины и т.п.) находятся за пределами человеческого контроля. Поскольку самый большой процент вовлеченности в экстремальные виды спорта составляет молодежь, результатом экстремальной деятельности является то, что наиболее перспективная и работоспособная часть населения получает тяжелые травмы и, как следствие, становится инвалидами, или же погибает от несчастного случая во время выполнения спортивного задания. Так, например, статистика свидетельствует, что в бейс-джампинге 44 прыжка из тысячи заканчиваются смертью, а в альпинизме на тысячу случаев 104 являются смертельными [3].

Естественно, что целый ряд исследователей (социологи, философы, психологи, медики и т.п.) пытались разгадать загадку привлекательности экстремальных видов спорта. Один из подходов объясняет ее тем, что на данном этапе общественного развития современная молодежь сталкивается с широким кругом психологических проблем: быстрый темп жизни и общество потребления отчуждают человека от самого себя, а возрастающие требования общества к физическим и психическим способностям заставляют индивида чувствовать постоянное психическое напряжение. Помимо этого, рутинность повседневной жизни и ее однообразие вызывают у молодых людей депрессивные состояния, а также желание направить нереализованную психическую энергию в определенное русло. Для преодоления этих состояний индивид ищет способ «разрядить» свое психо-эмоциональное напряжение, что, в свою очередь, приводит к поиску острых ощущений.

Поэтому, цель работы – проанализировать методологические и теоретические подходы к исследованию мотивационной сферы спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта.

Объект работы – ценностно-смысловая сфера личности.

Предмет работы – особенности ценностно-смысловой сферы спортсменов-экстремалов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) описать современные теории и концепции мотивации экстремальных видов спорта;
- 2) проанализировать результаты исследований мотивационно-смысловой сферы спортсменов-экстремалов;
- 3) выделить перспективные области исследования мотивационно-смысловой сферы лиц, занимающихся экстремальными видами спорта и методологические подходы к ним.

Разработка проблемы. Как указывает А.Г. Маклаков, поведение человека обусловлено двумя взаимосвязанными сторонами: регуляционной и побудительной. Регуляцию человеческого поведения, в основном, обеспечивают психические процессы и состояния. Функцию побуждения поведения выполняет мотивация.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих его активность [4, с. 513]. Термин «мотивация» имеет более широкое значение и для его определения необходимо учитывать тот факт, что поведение детерминировано, с одной стороны, внутренними причинами, к которым относятся психологические свойства и характеристики субъекта. С другой стороны, поведение субъекта объясняется внешними причинами – условиями и обстоятельствами деятельности. Психологические факторы, обуславливающие поведение человека изнутри, принято называть диспозициями, а все внешние причины – стимулами.

Исходя из вышесказанного можно дать определение такому сложному и комплексному процессу, как мотивация.

Мотивация – это циклический процесс непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является реально наблюдаемое поведение.

Внутренние причины поведения человека выполняют также еще одну функцию, которую А.Н. Леонтьев определил как смыслообразующую и пояснил следующим образом: «... эта функция заключается в том, что цели, на которые направляются действия, соответственно, содержание этих действий, приобретают то или другое значение для самого субъекта, для самого человека, в зависимости от того, каков мотив той деятельности, в которую отдельное действие, их цепочки, их сложные иерархии, операции, с помощью которых они выполняются, входят» [5, с. 452]. Смыслообразование – это придание отдельным действиям, их содержаниям личностного смысла. По мнению К.Д. Ушинского, человек склонен всем внешним объектам приписывать личностный смысл, поэтому то, что определяет личностный смысл есть мотивация человеческого поведения, есть действительные мотивы его деятельности.

О смысле, как об основной побудительной силе поведения, писал также один из основателей экзистенциальной психологии и психотерапии В. Франкл. Главным тезисом его концепции является утверждение о том, что человек стремится обрести смысл и переживает экзистенциальный вакуум, когда его попытки остаются нереализованными. По мнению В. Франкла, стремление к смыслу является врожденной мотивационной тенденцией человека и есть основная движущая сила поведения и личностного развития. Смысл тесно привязан к конкретной ситуации, а каждая взятая ситуация несет в себе свой смысл. Этот смысл различен для различных людей, но сам по себе он является истинным для конкретно взятого человека. Смысл объективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в реальной действительности, именно поэтому он выступает для человека как данность, требующая своей реализации [6, с. 20]. Правильной постановкой вопроса, однако, является не вопрос о смысле жизни вообще, а вопрос о конкретном смысле жизни данной личности в данный момент.

Готовность человека рисковать своим здоровьем и жизнью можно объяснить с позиций психоаналитического подхода. В своих поздних работах Фрейд писал, что у человека есть два инстинкта: инстинкт жизни, либидо, и инстинкт смерти, который позднее его ученик, П. Федерн, назвал мортидо [7, с. 57]. Можно предположить, что мортидо выражается в угнетенном настроении и выраженных депрессивных состояниях, в чувстве, что жизнь потеряла свой смысл. Для того чтобы вызвать у себя ощущение жизни, некоторые люди, предположительно, начинают заниматься экстремальными видами спорта, таким образом, компенсируя недостаток «жизненности».

Для экстремалов характерны любовь к новизне и риску, за которыми, по мнению М. Зуккермана, стоит одна личностная черта – жажда острых ощущений (sensation seeking). Ее признаками являются поиск разнообразных, новых, сложных, интенсивных чувств и переживаний, готовность идти ради такого опыта на значительный риск

Жажда острых ощущений может удовлетворяться несколькими путями:

- 1) погоня за напряженностью, приключениями, физическим риском, включая необычный или экстремальный спорт;
- 2) жажда нового эмоционального опыта, увлекательных и сильных переживаний, сопряженных со всевозможными рисками;
- 3) расторможенность, повышенная склонность не к физическим, а к социальным рискам, включая опасное для здоровья поведение (пьянство, незащищенный секс);
- 4) повышенная чувствительность к скуке, нетерпимость к любому однообразию и монотонности [8, с. 34- 36].

В своих последних работах М. Зуккерман пытался объяснить наличие этой черты с помощью данных эволюционной биологии: человек как биологический вид не мог бы развиваться и распространиться по Земле, если бы он не обладал стремлением к новизне и любовью к освоению нового и необычного. Охота, которой занимались в первую очередь мужчины, невозможна без риска и авантюризма. То же самое нужно сказать и о войне. Вместе с тем чрезмерная отчаянность также не способствует выживанию и сохранению популяции. Поэтому любовь к острым ощущениям неодинаково распространена у разных индивидов [9, с. 129-132].

Обзор исследований. На данный момент существует две линии исследования мотивационно-смысловых особенностей спортсменов-экстремалов. В рамках первого направления направления, исследователи (А. Ганоль, С. Предко и др.) проводят сравнительный анализ мотивации выбора экстремального спорта между мужчинами и женщинами, между различными возрастными группами, а также отличие мотивации экстремалов от мотивации спортсменов, не занимающихся экстремальными видами спорта. Так, А. Ганоль выявил, что мотивы занятия спортом у мужчин, в отличие от женщин имеют социальную окраску: занятия спортом и достигаемые успехи рассматриваются мужчинами с точки зрения личного престижа, уважения знакомыми и зрителями. Структура женской мотивации более сложная, имеет больше личностную окраску. Доминирующими мотивами у женщин являются: мотивы психического и физического достижения, мотив достижения успеха в спорте. Так же автором было установлено влияние мотивов на уровень спортивного мастерства. У женщин на уровень спортивного мастерства положительно влияют (в порядке): вызов обществу, физическое совершенство, эстетическое удовольствие от острых ощущений, улучшение самочувствия и здоровья, мотивы достижения успеха.

У мужчин на уровень спортивного мастерства положительно влияют такие мотивы: улучшения самочувствия и здоровья, эстетического удовольствия от острых ощущений, контроль над действием при неудаче, познания, материальных благ, развития характера и психических качеств, свобода и независимость [1, с. 129-137].

На наш взгляд, приведенные выше данные достаточно противоречивы, поскольку на спортивное мастерство и у женщин, и у мужчин положительное влияние оказывают как личные, так и социальные мотивы. С другой стороны, не проясненным остается вопрос о том, почему эти мотивы побуждают к занятиям именно экстремальными видами спорта. Ранее Б. Дж. Кретти установил, что мотивы самосовершенствования, как психического, так и физического, являются общими для не экстремальных видов спорта [10, с.93].

Исследование мотивационной сферы альпинистов разных возрастных групп, проведенное Д.С. Сушко, Д.Н. Матвеевой и Ю.В. Байковским показало, что ключевыми мотивами для занятий альпинизмом являются спортивные цели и общение. Отношение к горам не является доминирующим фактором в занятиях альпинизмом (за исключением самой младшей возрастной группы): горы воспринимаются в первую очередь как плацдарм для самореализации. Восприятие себя в альпинизме выражено слабо, что, возможно, объясняется тем, что поиск собственного я - это один из основных мотивов в альпинизме. Значимость риска как фактора увеличивается на поздних этапах занятий альпинизмом. Для альпинистов самой старшей возрастной группы риск не является мотивом, но является средством, интегральным элементом, без которого занятия альпинизмом не реализуют желаемых мотивов [11].

Если предположить, что уровень спортивного мастерства в более старших возрастных группах выше, чем у спортсменов от 16 до 23 лет, то данные приведенного исследования подтверждают гипотезу Б. Дж. Кретти о том, что мотивы занятия спортом рождаются на разных этапах спортивной карьеры. Учитывая тот факт, что единственным методом исследования было глубинное интервью, можно предположить, что исследование недостаточно широко охватило мотивационную сферу спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта. При обработке результатов, авторы, используя метод категоризации С. Квале, выделяли различные категории и субкатегории в ответах исследуемых. На наш взгляд, такой метод не позволяет обобщить результаты по всей выборке и выделить те компоненты, которые были бы общими для всех спортсменов, поскольку для каждой возрастной группы были выделены разные категории.

Второе направление исследований занимается вопросами изучения личностных черт, которые обуславливают выбор экстремальных видов спорта. Т. Оллман, Р.Миттелстаедта, Б. Мартин и М. Голденберг предприняли попытку исследовать мотивацию спортсменов-экстремалов с точки зрения теории средства-цели Гутмана. Данная теория гласит, что ценности, которых придерживается индивид, являются побудительной силой любого его выбора. Также данная теория фокусируется на атрибутах и на результатах определенного выбора. По результатам исследования, авторы пришли к выводам, что наиболее значимыми атрибутами, которые спортсмены приписывали занятиям экстремальным спортом (это был бэйс-джампинг) являются следующие: риск, страх, который вызывает первый прыжок, желание «обмануть смерть», а также социальная интеракция с единомышленниками.

Значимыми результатами были следующие: способность приобретать новый опыт, «литные» навыки (личностный рост навыков), всплеск адреналина, всесторонний контроль, всепоглощающий страх, а также товарищество.

Преобладающими ценностями, которые поддерживали участники, выступали следующие: чувство достижения, чувство принадлежности, духовность, развлечение и удовольствие от жизни, а также свобода, перенос усвоенных во время занятия спортом уроков в повседневную жизнь [12, с. 243-246].

Данное исследование охватило всю мотивационную структуру спортсменов-экстремалов. Основным недостатком данного исследования является слабая методологическая база, поскольку все вышеуказанные результаты были получены только с помощью стандартизированного интервью. Такая методика не дает возможности сделать столь обширные и объемные выводы, поскольку для этого необходимо применять дополнительно психодиагностические методики.

На наш взгляд, причины рискованного поведения кроются в детстве индивида, в особенностях раннего взаимоотношения с родителями и в ранних детских травмах. Поэтому, для того, чтобы более полно и всеобъемлюще понять те мотивы, которые побуждают индивида добровольно рисковать своей жизнью, необходимо наряду с сознательной мотивацией, исследовать и бессознательную. При этом необходимо учитывать, что некоторые авторы относят занятия рискованными видами спорта в разряд парасуицидальной активности. Поэтому отношения между парасуицидальной активностью и бессознательной мотивацией являются перспективным направлением исследований.

Выводы.

Основываясь на результатах проведенного теоретического анализа можно сделать следующие выводы:

1. На данный момент существует большое количество различных видов экстремального спорта, главной особенностью которого является наличие большой доли риска для здоровья и жизни индивида, при этом происходит непосредственное общение с природной средой с минимумом страховочных средств.

С позиций психоаналитического подхода, мотивация занятий экстремальными видами спорта обуславливается действием инстинкта влечения к смерти – мортидо. Для борьбы с этими силами и чтобы вызвать у себя чувство «жизни», индивид занимается опасными для жизни видами спорта.

Диспозиционный подход подразумевает, что основной мотивационно-смысловой диспозицией, предрасполагающей к занятиям экстремальными видами спорта является жажда острых ощущений, описанная в 1970-х годах М. Зуккерманом. Признаками жажды острых ощущений Ее признаками являются поиск разнообразных, новых, сложных, интенсивных чувств и переживаний, готовность идти ради такого опыта на значительный риск.

2. Существуют две линии исследований мотивационно-смысловой сферы спортсменов-экстремалов. В рамках первого направления исследуются различия в мотивации занятий экстремальным спортом между различными группами спортсменов. Второе направление исследований занимается вопросами изучения личностных черт, которые обуславливают выбор экстремальных видов спорта.

3. Основываясь на проведенном теоретическом анализе, можно говорить о том, что существуют определенные пробелы в данных относительно того, какие именно мотивационные механизмы и комплексы побуждают человека рисковать своим здоровьем и жизнью. Существующие исследования касаются отдельных аспектов мотивации спортсменов-экстремалов, характеризуются разрозненностью и противоречивостью результатов и выводов.

С нашей точки зрения, наиболее перспективными являются исследования, при которых в центре исследовательской проблемы будет положение о том, что экстремальный спорт является видом парасуицидального поведения. Для того чтобы выявить истинные причины, по которым молодые люди готовы рисковать свои здоровьем и жизнью, нам кажется целесообразным изучить наряду с сознательной мотивацией бессознательную мотивацию и основные личностные смыслы, которыми индивид наделяет занятия экстремальным спортом.

Literatura

1. Ganol' A.S. Gendernye osobennosti i struktura motivacii vybora ekstremal'nyh vidov sporta: Dis. kand. psihol. nauk: 13.00.04/ A.S. Ganol'; SPb: Nacional'nyj gosudarstvennyj universitet fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ja imeni P.F. Lesgafta. – SPb, 2011. – 170s.
2. Zhidko M.E. Osnovi juridichnoi psihologii. Sudovo-psihologichna ekspertiza / M.E. Zhidko. – Harkiv: Nac. aerokosm. un-t «Hark. aviac. in.-t» , 2007. – 175 s.
3. Extreme sports statistics [Jelektronnyj resurs] / Extreme sport news, 2012. – Rezhim dostupa: <http://www.uwpfarmhouse.org/extreme-sports-statistics/>. (Data obrashhenija 19.04.2013). – Zagl. s jekrana
4. Maklakov A.G. Obshhaja psihologija / A.G. Maklakov. – SPb «Piter», 2007. – 583 s.: il. – (Serija «Uchebnik novogo veka»).
5. Leont'ev A.N. Smysloobrazujushhaja funkcija motiva / A.N. Leont'ev // Lekcii po obshhej psihologii. – M.: Smysl. – S. 449-460
6. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: per. s angl. i nem. / V. Frankl. – M.: Progress, 1990. – 367 s.
7. Frejd Z. Po tu storonu principa udovol'stviya: per. s nem / Z. Frejd. – H.: Folio, 2010. – 288 s.
8. Zuckerman, M. Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal/ M. Zuckerman. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979. – 274 p.
9. Zuckerman, M. Biological Bases of Sensation Seeking, Impulsivity and Anxiety / M. Zukerman. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. – 197 p.
10. Kretti B. Dzh. Psihologija v sovremennom sporte: per. s angl. / Dzh. B. Kretti. – M.: Fizkul'tura i sport, 1978. – 224 s.
11. Sushko D.S., Matveeva D.V., Bajkovskij Ju.V. Osobennosti motivacionnoj sfery sportsmenov-jekstremalov (na primere lichnostnyh harakteristik al'pinistov) [Jelektronnyj resurs] / D.S. Sushko, D.V. Matveeva, Ju.V. Bajkovskij // Teorija i praktika prikladnyh i jekstrema'nyh vidov sporta. - № 1 (15). – 2009. – Rezhim dostupa: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPPEVS/2009N1/p7-12.htm> (Data obrashhenija 19.04.2013). – Zagl. s jekrana
12. Allman, L.T. Exploring the motivations of BASE jumpers: extreme sport enthusiasts/ D.R. Mittelstaedt, B. Martin, M. Goldenberg. - Journal of Sport & Tourism. - Volume 14, Issue 4, November 1, 2009. - pp. 229-247.

УДК 159.922.1 – 055.1:316.462

Взаємозв'язок влади як мотиваційного утворення з особистісними рисами у чоловіків та жінок

Святенко Т.П., Маєвська Н.А.

В данном исследовании рассматривается анализ индивидуальной власти как мотивационного образования, которое состоит из таких уровневых компонентов: потребность, мотив, ценность, идеал. Уровневая структура отображает уровни регуляции социального поведения в зависимости от проявления индивидуальной власти. Рассмотрен аспект половых различий власти как мотивационного образования во взаимосвязи с личностными чертами, мотивами и идеалами, а также социоцентрический и эгоцентрический аспекты данного параметра.

Ключевые слова: власть как мотивационное образование, социоцентрический и эгоцентрический аспекты индивидуальной власти.

В даному дослідженні розглядається аналіз індивідуальної влади як мотиваційного утворення, яке складається з таких рівневих компонентів: потреба, мотив, цінність, ідеал. Рівнева структура відображає рівні регуляції соціальної поведінки в залежності від прояву індивідуальної влади. Розглядається аспект статевих розбіжностей влади як мотиваційного утворення у взаємозв'язку з особистісними рисами, мотивами та ідеалами, а також соціоцентричний та егоцентричний аспекти індивідуальної влади.

Ключові слова: влада як мотиваційне утворення, соціоцентричний-еґоцентричний аспекти індивідуальної влади.

In this study we looked through the analysis of individual power as a motivational formation consisting of the level components, as necessary, motive, value, ideal. Level structure reflects the level of regulation of social behavior is dependent on our individual power. Considered sexual aspect of power as a motivational formation in relation to personality traits, motives and ideals, but also sociologically centered and egocentric aspects of this parameter.

Key words: power as a motivational formation, sociologically and egocentric centration aspects of individual power.

Концепції здійснення та прагнення до влади частіше розглядають дію або умови дії влади [5], не зосереджуючи увагу на тому, які особистісні риси може мати сам суб'єкт індивідуальної влади в різних її проявах, зокрема, в рамках життєвої орієнтації, а також специфіку прагнення до влади у чоловіків та жінок.

Важливим також є питання про вплив особистісних характеристик, таких як особистісні риси та ціннісні установки, що поєднують в собі як біологічні, так і соціальні аспекти особистості. В той же час за аналізом останніх досліджень, в яких стать фігурує як біосоціальна характеристика, простежується зниження розбіжностей між чоловіками та жінками навіть в раніше принципових питаннях, наприклад, у ставленні та прагненні до влади.

Актуальність роботи зумовлюється тим, що особистісні риси об'ємніше відображують діяльність індивідуума в соціумі, зокрема, у владних відносинах, тож дане дослідження дає змогу оцінити та передбачити тенденції прагнення до влади та її спрямування в групах чоловіків та жінок у певному зв'язку з особистісними рисами. Актуальність вивчення соціоцентричного та еґоцентричного профілю особистості полягає у виявленні сукупності психологічних рис та мотиваційного профілю досліджуваних, які прагнуть до індивідуальної влади.

Необхідним також залишається вивчення специфіки профілю індивідуальної влади серед чоловіків та жінок, адже на даний момент така специфіка розглядалась лише на рівні нормативного уявлення-конструкту.

Виходячи з даної проблематики, ми пропонуємо розглянути функціонально-рівневу структуру влади як мотиваційного утворення. Узагальнюючи більшість підходів до поняття індивідуальної влади, теоретики сходяться на розгляді цього питання як мотиваційного утворення, зокрема: як потреба влади (Д. МакКлелланд), мотив влади (С.Б. Каверін, Є.П.Льбін), влада як цінність-ідеал та як мотив (Ш. Шварц), влада як ціннісна орієнтація (О.Ф. Потьомкіна).

Проблема влади також розглядається як установка в мотиваційній сфері, заснована на моделі соціальної регуляції поведінки О.В. Ядова, де розміщується на рівні ціннісних орієнтацій, О.Ф. Потьомкіною. Дослідниця вказує, що влада в даному випадку виступає як організатор дій, що вимагають від особистості здійснення впливу на інших у своїй діяльності, прагнення до керування та підпорядкування. Важливість розгляду рівня цінностей обґрунтовується в концепції диспозиційного підходу до регуляції соціальної активності В.О. Ядова, який визначає рівневу структуру диспозицій особистості. Ціннісні орієнтації є вищим рівнем диспозицій особистості і пов'язуються з її діяльністю в суспільстві. В.О. Ядов зазначає, що ціннісні орієнтації формуються шляхом взаємодії когнітивного, афективного, поведінкового компоненту.

А.Г. Здравомислов та В.О. Ядов зробили важливе уточнення своєї позиції, зазначивши, що ціннісна орієнтація як установка особистості на цінності матеріальної та духовної культури суспільства визначається як певне ставлення людини до системи духовних і матеріальних благ та ідеалів, які розглядаються як цілі і засоби для задоволення потреб особистості. Отже, необхідною передумовою

формування і функціонування ціннісних орієнтацій повинна бути наявність системи соціальних цінностей, а найвищий щабель цієї системи посідають саме ті цінності, що визначають діяльність особистості. Самі ж ціннісні орієнтації виступають як орієнтації на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей, детерміновані загальними соціальними умовами життя даного індивіда, як вищий рівень інтерналізації соціальних умов. Ціннісні орієнтації, таким чином, детермінують включення суб'єкта в цілісну структуру соціуму, що вміщує ідеологічні та культурні цінності суспільства, представляючи найвищий рівень соціальної регуляції особистості.

В.О. Ядов зазначає, що цілісний соціальний рівень представляє собою порівняно стійке утворення, в той час як регуляція на рівні обмеженого включення та групового включення може змінюватися зі зміною предмету включень. Виходячи з даного положення, ми передбачаємо, що найвищий рівень регуляції здійснюється не лише на рівні цінностей, що виступають мотивантами, а й найвищими надуспільними цінностями, якими виступають нормативні ідеали особистості. Приймаючи дану гіпотезу ми виходимо з теоретичного опису цінностей та ціннісних орієнтацій Ш.Шварца, що були узагальнені Д.О. Леонт'євим, який зазначає, що цінності визначаються на трьох рівнях: як суспільні ідеали, предметно втілені цінності, особистісні цінності. Останні здійснюються через діяльність особистості і є основним мотиваційним компонентом в цій діяльності. Саме так розглядаються цінності в концепції Шварца-Білські, що дозволяє нам синонімізувати поняття цінностей та ціннісних орієнтацій в концепції В.О. Ядова, що визначаються наявністю мотиваційного компоненту і впливають на основну діяльність особистості.

Таким чином, індивідуальна влада 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.

Також, розглядаючи рівневу структуру влади як мотиваційного утворення ми виходили з положення В.О. Ядова щодо рівнів (диспозицій) регуляції соціальної поведінки, де на першому розташовуються елементарні фіксовані установки, які формуються під впливом вітальних потреб в найпростіших ситуаціях, вони неусвідомлювані і часто відображають фіксовану реакцію, що закріплена попереднім досвідом, тобто рівень неопредметнених потреб. На другому рівні розташовуються соціальні фіксовані установки, які вже мають складну структуру, відображають соціальні потреби у взаємозв'язку із включенням індивіда в інші контактні групи. Тут, на нашу думку, відображаються мотиви та найвищий рівень, де розташовуються ціннісні орієнтації і нормативні ідеали особистості. Дані рівні визначають діяльність особистості на різних соціальних рівнях, а в нашому випадку відображають різні рівні здійснення індивідуальної влади. Перший рівень відображає специфічну реакцію у певній ситуації впливу середовища, другий рівень відображає вчинок, що формується із сукупності поведінкових актів, метою якого є встановлення відповідності між соціальною ситуацією та соціальними потребами суб'єкта. На цьому рівні суб'єкт реалізує опредметнені потреби (мотиви). На найвищому рівні реалізується життєвий план особистості, який регулюють окремі цінності та ідеали.

Також, орієнтація індивідуальної влади розглядається у дихотомічному вимірі соціоцентричності та егоцентричності особистості, від цього залежить, яким чином буде здійснюватися влада та заради чого. Теоретики зазначають, що егоцентрична орієнтація індивідуальної влади розуміється як прагнення до влади заради влади, заради уваги, визнання, статусу та престижу, які вона приносить, також такий напрямок виражає характер використання влади, в даному випадку для задоволення власних інтересів та може корелювати з підвищеним рівнем маккіавелізму та егоїзму. Соціоцентричне спрямування постає антагоністом до егоїстичного: прагнення до індивідуальної влади в першу чергу базується на служінні іншим, у пренесенні блага суспільству та активній участі у його розвитку.

Так, Є. Вятр розглядаючи системи мотивів, що схиляють людей домагатися влади та брати участь у її здійсненні, вказує на доцільність їх класифікації за видами життєвих орієнтацій. 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. Хоча, як ми бачимо в повсякденному житті, достатньо часто виключають. Д. МакКлеlland також розглядає потребу влади, розділяючи її на так звану егоцентричну та соціоцентричну. Перша відображає прагнення індивіда до влади «заради влади», тобто це особистісне прагнення, спрямоване на досягнення особистих цілей. На противагу першому спрямуванню потреби влади, друге відображає прагнення влади для вирішення соціальних задач – «влада для вирішення соціальних запитів».

Таким чином, для нас важливою є спроба розглянути взаємозв'язок соціоцентричної та егоцентричної орієнтації з владою як мотиваційним утворенням, можливості такого взаємозв'язку можуть підтвердити або спростувати взаємозв'язок влади та служіння іншим.

Входячи до проблемної області рис особистості, ми бачимо, що вони представляють такі утворення, які зумовлюють певну поведінку та реагування людини. Узагальнюючи погляди на концепції рис як Г. Айзенка, У. Оллпорта, так і Р.Кеттела можна побачити, що дослідники розглядали риси як фундаментальні блоки особистості, її розвитку та самовизначення. Так, У. Оллпорт визначає риси як детермінуючі тенденції пристосування до оточуючого середовища у особистості. За виразом Р. Кеттела, особистісні риси визначають певну стабільність поведінки особистості у більшості ситуацій, таким чином розгляд характеру взаємозв'язку особистісних рис та цінності «влада» дає нам змогу побачити, яким чином в рисах особистості виявляється орієнтованість на індивідуальну владу.

У вітчизняній психології особистісні риси є інтегруючим поняттям та розглядаються через призму цілісності особистості. Риса визначається як конкретний образ дії, який характеризує спосіб взаємодії з іншими людьми. С.Д. Максименко вказує, що риса відображає спрямованість, біологічні ознаки, досвід, сферу здібностей, але вона також може відображати переживання та образ світу [6].

Це досить стабільний показник всього характеру особистості, який пронизує усі її сфери, визначаючи особливість психічних процесів. Тому визначення рис особистості у взаємозв'язку з іншими соціальними параметрами дає змогу прогнозувати розвиток людини в певному напрямку, дає змогу побачити інші особливості такої особистості. Таким чином особистісні риси виступають як деякі мотиванти діяльності людини: людина поводить себе так, щоб це відповідало її рисам, з іншого боку риси формуються під впливом нових прагнень особистості. Отже, особистісна риса постає мотиватором, і дія всупереч такій рисі викликає внутрішній конфлікт. Тому риса – це також і спосіб поведінки, адже є зовнішні прояви даної особистісної риси. Формування риси виступає, як спосіб реалізації мети, вказуючи на взаємозв'язок риси, цілей особистості та свідомості загалом.

С.Д. Максименко також вказує, що риса характеру з іншого боку може набувати всеохоплюючої інтегральної характеристика, яка загалом відображає всю особливість даної конкретної особистості, таким чином, якщо певна риса виступає домінуючою, то вона зчіплюється з основними іншими сферами особистості та відображає її цілісно і в повному вимірі.

Отже, факторна модель особистості представляє сукупність біологічно та соціально обумовлених факторів, що дозволяє розглядати вплив на визначення та функціонування особистості як біологічних чинників, так і соціальних. І таким чином певна сукупність рис спрямованої на владу особистості висвітлює в досить повному обсязі її характеристики.

В світлі проблеми нашого дослідження нас цікавить також висновок про те, що риса може виступати як неопредметнений мотивант здійснення діяльності, тому ми можемо розглядати рису «домінантність-підкореність» як відображення потреби влади. Дане визначення обґрунтовується завдяки узагальненню найпоширеніших визначень індивідуальної влади, де дана риса виступає як першовизначник.

Стосовно гендерного аспекту даного дослідження, ми виходили з позицій вітчизняних та зарубіжних вчених, які розглядали аспекти розбіжностей між чоловіками та жінками, а також аспекти прагнення до влади в цих двох групах.

Так, на думку Батуріна Ю.М. жага до влади та воля до неї закладені як у чоловіка, так і у жінки, в даному випадку влада розуміється як природна приналежність, незалежно від статевих детермінант. Б. Рассел, в той же час, постулює, що таким чином прагнення до влади не завжди постає обов'язковим і чистим прагненням до влади і дуже рідко постає як самомета апіорі, змінюючись під впливом певних інших причин.

Але індивідуальна влада відносно статі, як поведінкової характеристики, може мати свої певні розбіжності в конструюванні способів реалізації. Грошев І.В. зазначає, що такі статеві розбіжності можуть детермінуватися різними функціями, які виконують в суспільстві чоловік та жінка. Але, якщо поглянути на сучасне суспільство, то дані функціональні розбіжності стираються. Тому визначення влади розширюється в полях влади над іншими та влади над собою, таким чином це не лише змога впливати на інших, а і можливість впливати на самого себе. Виходячи з даного постулату, ми приймаємо різноманітність рівнів аналізу влади: організаційний, суспільний, індивідуальний, міжособистісний, звертаючи увагу на індивідуальний рівень аналізу влади. На цьому рівні влада може бути розглянута як індивідуальний фактор, риса особистості або особистісно-психологічна якість, а також як мотиваційне утворення. Також, необхідно включити на цей рівень аналізу можливості прояву влади над собою та над іншими, що можуть виражатися відповідно в таких рисах особистості, як домінування та самоконтроль.

М.Ліпс в своєму дослідженні виявила, що немає різниці в конструюванні поняття влади чоловіками та жінками, адже цей образ існує як суспільний конструкт в цілому. Аналіз даного дослідження наводить на думку, що «чоловічою» владою постає влада на політичному рівні, а «жіночою» влада на індивідуальному рівні, тобто такий вид влади відображає жіноче уявлення про неї.

Грошев І.В. в своєму дослідженні гендерних конструктів влади виділяє такі її складові, як потреба в самовираженні, незалежності, гедоністичні потреби, потреба бути особистістю та потреба в самоствердженні[2].

У 2009 році нами було проведено пілотажне дослідження індивідуальної влади, а саме: мотиву влади, потреби влади, влади як цінності серед чоловіків, де було розглянуто гендерний аспект цієї проблеми. За результатами дослідження були визначені розбіжності між групами чоловіків із різною гендерною належністю за параметром влади як мотиваційного. В свою чергу, розбіжності між чоловіками та жінками за даним параметром не були виявлені.

Таким чином, існує тенденція до зниження розбіжностей між чоловіками та жінками на рівні функціонального розподілу статей у соціумі.

Отже, в світлі даної роботи нас цікавлять такі висновки:

по-перше, виходячи з концепції Петровського А.В. та Ярошевського М.Г. ми розглядаємо сукупність проявів індивідуальної влади на рівні потреби (виходячи з розуміння Максименко С.Д. про особистісні риси як мотиванти в неопредметненому вигляді) як риси «домінантність», мотиву влади (за визначенням Ш.Шварца про портрет цінностей як індивідуальних мотивів), ціннісної орієнтації (за визначенням В.О. Ядова про найвищий рівень соціальної регуляції, визначений в концепції О.Ф. Потьомкіної) та ідеалу (на рівні нормативних ідеалів, яким виступають цінності в концепції Ш. Шварца) як владу як мотиваційне утворення на всіх рівнях проявів психологічних категорій (див. рисунок 1);

по-друге, владу як мотиваційне утворення, яке визначає прагнення до престижу, статусу та контролю над іншими, актуалізує прагнення до суперництва;

по-третє, теоретична гіпотеза про відображення рівневої структури влади як мотиваційного утворення в концепції регуляції соціальної діяльності особистості, де кожен рівень виступає як певний прояв індивідуальної влади. На першому рівні у вигляді потреби домінантності, що регулює прості відповіді на ситуації, що продиктовані середовищем; на другому рівні у вигляді мотиву влади, де особистість реалізує цей мотив через включення у різні соціальні групи та встановлення відповідностей ситуації та дій (вчинків), що продиктовані даним мотивом; та на третьому рівні, де відображається цінність та ідеал влади, що регулює життєвий план особистості у соціальному просторі в цілому;

по-четверте, вплив на прояв влади як мотиваційного утворення може здійснювати сукупність індивідних, індивідуальних та особистісних характеристик особистості, в даному випадку ми розглядає аспект статі та прояву соціоцентричної та егоцентричної ціннісних орієнтацій (установок).

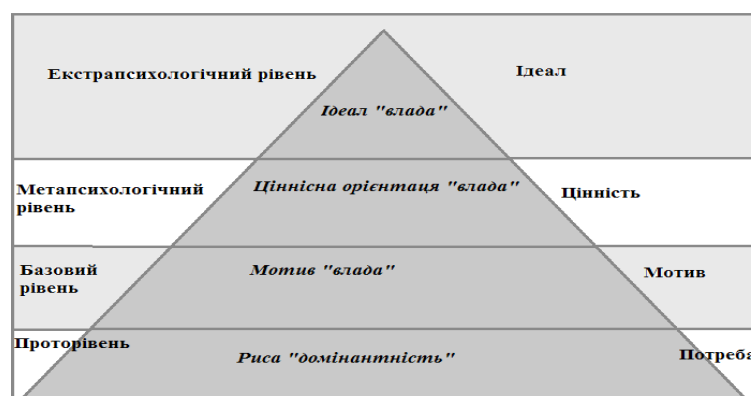


Рисунок 1 Структура влади як мотиваційного утворення на протопсихологічному, базовому, метапсихологічному та екстрапсихологічному рівні

Отже, об'єктом дослідження виступає влада як мотиваційне утворення.

Предмет дослідження – взаємозв'язок влади як мотиваційного утворення з особистісними рисами.

Мета роботи полягає у визначенні характеру взаємозв'язку влади як мотиваційного утворення з соціоцентричними-егоцентричними установками та особистісними рисами у чоловіків та жінок.

Для реалізації мети роботи були встановлені наступні задачі:

1. Вивчити цінність, ціннісну орієнтацію і мотив «влада» та їх місце в ціннісному та мотиваційному профілі особистості.

2. Визначити особистісні риси та їх взаємозв'язок з владою як мотиваційним утворенням.

3. Визначити розбіжності між групами чоловіків та жінок з різним рівнем соціоцентричної (альтруїстичної) та егоцентричної установок за параметрами взаємозв'язку влади як мотиваційного утворення з особистісними рисами, цінностями та мотивами.

4. Визначити розбіжності між групами студентів з природничо-науковим та гуманітарним спрямуванням навчання за параметрами взаємозв'язку влади як мотиваційного утворення з особистісними рисами.

Методи дослідження: методика дослідження цінностей Ш. Шварца (профіль особистості та огляд цінностей), п'ятифакторний опитувальник особистості (адаптований А.Б. Хромовим), «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері» О.Ф. Потьомкіної.

В роботі використано такі математичні методи: методи непараметричного аналізу даних за критерієм U-Манна-Уїтні; метод парних кореляцій Пірсона, метод факторного аналізу з Varimax-обертанням, критерій Колмогорова-Смірнова, мультифакторний дисперсійний аналіз MANOVA.

Характеристика вибірки: для проведення дослідження було залучено 91 досліджуваних віком 18-20 років (48 чоловіків та 43 жінок), що навчаються у вищому навчальному закладі за гуманітарними та технічним спрямуванням (факультет комп'ютерних наук, філософський, філологічний, механіко-математичний), з них за природничо-науковим спрямуванням 58 чоловік і 33 за гуманітарним спрямуванням.

Враховуючи задачу визначення взаємозв'язку цінності «влада» та особистісних рис у студентів ми застосували метод факторного аналізу, який дозволив нам виявити певний зв'язок досліджених змінних і виділити їх у фактори, що і виразить суть мети нашого дослідження.

Для визначення зв'язку даного характеру був застосований факторний аналіз за методом Головних компонент з Varimax-обертанням. В результаті було виділено 2 фактори, що об'єднують в собі певну сукупність ціннісних та особистісних характеристик.

До першого фактору увійшли такі змінні, як: доброта (мотив), конформізм, традиції, доброта, універсалізм (на рівні ідеалів), теплота, співробітництво, розуміння, наполегливість, відповідальність, передбачення, артистичність. Ми визначили даний фактор, як фактор Соціальної приналежності.

Другий фактор – Влада, складають такі змінні, як: влада (на рівні установок), гедонізм, влада, самостійність, досягнення (на рівні мотивів), досягнення, влада (на рівні ідеалів), домінантність, спілкування, привертання уваги.

Структура Фактору Влади відображає нашу гіпотезу про рівневу структуру влади як мотиваційного утворення, що складається з риси «домінантність», яку ми визначаємо як неопредметнену потребу влади, мотиву влади, ціннісної орієнтації на владу та ідеалу влади (див. Рисунок 1), за концепцією А.В. Петровського та А.Г. Ярошевського відповідно до розташування цих понять у рамках категоріального апарату психології.

Додатково даний фактор відображає взаємопов'язані з владою як мотиваційним утворенням характеристики особистості. Таким чином, ми бачимо, що певні фактори наповнюють не лише особистісні риси, а й цінності та мотиви, які актуалізують дані риси.

Влада як мотиваційне утворення повністю входить до другого фактору, таким чином ми бачимо, що для досліджуваної групи влада актуалізує такі риси особистості, як: домінантність, комунікабельність та привертання уваги. Також влада актуалізує такі мотиви, як досягнення, самостійність, стимуляцію.

За даними факторами був проведений аналіз впливу таких незалежних змінних, як: групи з різними соціоцентричними-еґоцентричними установками та за статевими ознаками за допомогою методу мультифакторіальної дисперсії MANOVA.

До першої незалежної змінної увійшли такі групи:

- 1 група – висока соціоцентрична (альтруїстична) установка, низька еґоцентрична;
- 2 група – низька соціоцентрична, висока еґоцентрична;
- 3 група – висока соціоцентрична та висока еґоцентрична установки;
- 4 група – низька еґоцентрична та низька соціоцентрична установки.

До першої групи, з високою соціоцентричною (альтруїстичною) установкою увійшла найбільша кількість досліджуваних, найменше в групі осіб мають низьку альтруїстичну та високу еґоцентричну і низькі показники за обома параметрами.

Виходячи з гіпотези про взаємозв'язок установок та статі досліджуваних, перевірку якої ми здійснили за результатами мультифакторіального дисперсійного аналізу. За даними аналізу наша гіпотеза не знайшла свого підтвердження щодо впливу на виділені нами фактори взаємозв'язку фактору статі та рівня еґоцентричної-соціоцентричної установки.

В той же час за результатами відобразився вплив рівня установки на фактор Соціальної приналежності та фактор Влади, на рівні $p < 0,01$ та $p < 0,05$ відповідно.

Таким чином, ми бачимо, що значення за фактором Соціальної приналежності найвище у першій групі, дещо нижче у третій групі та має низькі значення у 2 та 4 групі.

Отже, визначено, що Влада є більш значимою для групи з високою еґоцентричною та низькою соціоцентричною та дещо нижче для групи з високими показниками і соціоцентричної і еґоцентричної установок, найнижчу значущість даний параметр має для групи з високим альтруїзмом та низькою еґоцентричністю.

Але важливим завданням нашого дослідження постав не лише аналіз влади як мотиваційного утворення в цілому, а й аналіз можливої специфіки особистісних характеристик чоловіків та жінок, які пов'язані з владою як мотиваційним утворенням.

Для виконання даної задачі ми розглянули окремо кореляцію влади як установки (ціннісної орієнтації), влади-мотиву, влади-ідеалу за вибіркою за методом Пірсона.

На другому етапі ми проаналізували розбіжності між чоловіками та жінками за змінними, оскільки за самим нормативним значенням влади як мотиваційного утворення між чоловіками та жінками розбіжності відсутні, ми звернули увагу на можливі розбіжності за параметрами, що корелюють з владою як мотиваційним утворенням, що розкриє специфіку саме жіночої та чоловічої влади.

Ми використали непараметричний метод за U-критерієм Манна-Уїтні та визначили розбіжності (на рівні $p < 0,05$) між чоловіками та жінками за параметрами: універсалізм (ідеал), стимуляція (ідеал), гедонізм (ідеал), безпека (ідеал), привертання уваги, емоційна стабільність-лабільність, мрійливість-цікавість, сенситивність-нечутливість, пластичність-ригідність, цікавість-консервативність.

Такі змінні, як: універсалізм (ідеал), стимуляція (ідеал), гедонізм (ідеал), безпека (ідеал), привертання уваги, емоційна стабільність-лабільність мають статистично значущий зв'язок з владою як мотиваційним утворенням.

Таким чином, специфіка чоловічих особливостей, взаємопов'язаних з владою, відображається в тому, що чоловіки більше схильні прямувати до універсальних цінностей суспільства та прагнути до рівностей можливостей, прагнуть до нових вражень, постійного оновлення, більше схильні піддаватися пориву власних бажань, більше прагнуть утримати безпечне становище для себе та свого оточення, але менше схильні привертати увагу до своїх вчинків та своєї особи, більш стабільні емоційно, ніж жінки, досить стабільно переносять стресові ситуації.

У свою чергу, жінки менше схильні прагнути до універсалізму та розширення власної свідомості, менше схильні до пошуку нових вражень, менше схильні до задоволення своїх бажань, менше схильні звертати увагу на формування безпеки, але більше схильні привертати до себе увагу, але менш схильні стабільно реагувати в умовах стресової ситуації.

Literatura

1. Borodenko M.V., Koljasnikova M.V., Petrovskij V.O. Fenomeneterogenostipola// Mir psihologii, 2001, №4 – М.: «Voronezh», s. 179
2. Groshev I.V. Vlast' i social'no-psihologicheskiesharakteristikieegendernogokonstrukta// Mir psihologii, 2001, №4 – М.: «Voronezh», s. 190
3. Karandashev V. N. MetodikaShvarcadljaizuchenijacennostejlichnosti: koncepcija i metodicheskoerukovodstvo/ Viktor NikolaevichKarandashev.—SPb.: Rech', 2004. – 70 s.
4. Klecina //Teoreticheskiesproblemygendernojpsihologii// Mir psihologii, 2001, №4 – М.: «Voronezh», s. 162
5. MakKlelland D. Motivacijacheloveka/ DjevidMakKlelland. – SPb.: Piter, 2007. – 708 s.
6. Maksimenko S.D. Genezazdijsnennjaosobistosti/SergijDmitrovichMaksimenko. – К.: «КММ», 2006. – 240 s.

УДК 159.922

До питання дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості

Скворчевська Є. Л.

В даній статті розглянуті основні наукові підходи та напрямки дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів. Визначено актуальні напрямки подальших досліджень проблеми мотиваційно-сміслової сфери студентів. Проаналізовані існуючі діагностичні методики спрямовані на дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів. Обраний методичний інструментарій необхідний для подальшого дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості студентів.

Ключові слова: мотиваційно-сміслова сфера, мотиваційна сфера, ціннісна сфера, діагностичні методики, студенти.

В данной статье рассмотрены основные научные подходы и направления исследования мотивационно-смысловой сферы студентов. Определены актуальные направления дальнейших исследований проблемы мотивационно-смысловой сферы студентов. Проанализированы существующие диагностические методики направленные на исследование мотивационно-смысловой сферы студентов. Выбран методический инструментарий необходимый для дальнейшего исследования мотивационно-смысловой сферы личности студентов.

Ключевые слова: мотивационно-смысловая сфера, мотивационная сфера, ценностная сфера, диагностические методики, студенты.

This article describes the basic scientific approaches and research directions motivational and semantic sphere of the students. Identified relevant areas for further research on the problem of motivation-semantic sphere of the students. Analyzed the existing diagnostic techniques aimed at studying the motivational-semantic sphere of the students. Selected methodological tools necessary for further study of motivational and semantic sphere of the individual students.

Key words: motivation and sense sphere, motivational sphere, value sphere, diagnostic techniques, students.

Постановка проблеми. Проблемі методології дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості присвячено багато праць, зміст яких доповнює та розширює дані поняття. Однак, недостатньо висвітлено в психологічних дослідженнях питання впливу мотиваційно-сміслової сфери студентів на професійне самовизначення.

Актуальність даної роботи. У сучасній науці достатньо розроблені теоретичні підходи до мотиваційно-сміслової сфери особистості, але не достатньо розроблена методологія дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів, відсутні єдині методики, які досліджують мотиваційно-сміслову сферу. Сучасні методики діляться на ті, які окремо досліджують мотиваційну, та ті, які досліджують ціннісно-сміслову сферу особистості.

З цього виникає протиріччя між теоретичною та практичною сторонами дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості.

Мета даної статті – аналіз наукових підходів до дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів.

З мети випливають наступні завдання:

1. проаналізувати та узагальнити існуючі наукові підходи до проблеми дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості;

2. представити та обґрунтувати доцільність використання методологічного інструментарію для подальшого дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості студентів.

Об'єкт дослідження – мотиваційно-сміслова сфера особистості.

Предмет дослідження – науково-методологічні підходи до дослідження мотиваційно-сміслової сфери особистості студентів.

Метод дослідження – теоретичний аналіз літературних джерел.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Існують різні підходи до розробки єдиної методології мотиваційно-сміслової сфери особистості.

Проблему мотиваційно-сміслової сфери студентів досліджували наступні вітчизняні вчені: Н. М. Акімова, О. А. Ахвердова, Є. А. Балданова, Н. А. Буравльова, В. Г. Дуб, С. М. Жучкова, О. В. Капцов, Е. М. Козлова, М. В. Образова, С. Л. Рубінштейн, О. А. Самотаєва, Н. Ю. Чіжо, В. О. Ядов та ін.

А також зарубіжні вчені: Л. Г. Будинайте, Г. Олпорт, М. Рокич, В. Франкл та ін.

Особливості ціннісно-сміслової сфери досліджували наступні вітчизняні вчені: Г. В. Горбачева, А. Ю. Косарева, Г. О. Кречетова, Л. С. Лекомцева, Д. О. Леонтьєв, О. О. Манчиліна, 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. Нурлигаянов та ін.

Деякі дослідники зазначають, що проблеми особливостей становлення мотиваційно-сміслової сфери студентів пов'язані з особистісним сенсом та ціннісно-сміисловою сферою особистості, оскільки ціннісні орієнтації сприяють формуванню особистісних сенсів студентів.

Із вищесказаного випливає, що ціннісно-сміслова та мотиваційно-сміслова сфери пов'язані між собою. Будь-яка діяльність та поведінка має свій сенс, який підпорядковується певним цінностям та мотивам. Ціннісно-сміслова сфера є основою мотиваційно-сміслової сфери.

Виклад основного матеріалу.

О. О. Манчиліна [5] у своїй дисертації використовувала наступні емпіричні методи: метод наукової бесіди, лонгитюдне спостереження, анкетування, а також методики, спрямовані на дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості: методика «Самоактуалізаційний тест» (Ю. С. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загіка і М. В. Кроз); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); шкала «Атгитюди до часу» (Ж. Ньюттен – К. Муздибаєва); методика «16 – шкальний семантичний диференціал» (О. Ю. Артемьєва); методика «Сенсо-життєвих орієнтацій» (Д. О. Леонтєв); методика «Дослідження системи життєвих смислів» (В. Ю. Котлякова); методика «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Ф. Сопов і Л. В. Карпушина); методика «Визначення типу майбутньої професії» (Є. О. Климов) [5].

У дисертації О. А. Кожурової [3] до складу психодіагностичного інструментарію входили: опитувальник «Функції самосвідомості у професійному самовизначенні»; тест «16-факторний опитувальник» (Дж. Кеттелл) (Форма С); опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); методика «Діагностика учбової мотивації студентів» (А. О Реан і В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої) [3].

С. В. Мерзляковою [6] був використаний наступний комплекс методик: методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методика «Самоактуалізаційний тест» (Л. Я. Гозман) (САТ); модифікований варіант методики «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник» (А. С. Личко); методика «Тест особистісних акцентуацій» (В. П. Дворщенко); методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК) (Є. Ф. Бажин, Е. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд) [6].

О. А. Лариною [4] було використано наступний комплекс наукових методів, об'єднаних у межах лонгитюдного і порівняльного дослідження. Дослідницька робота передбачала теоретико-методологічний аналіз, узагальнення та інтерпретацію наукових даних, моделювання, емпіричні методи: анкетування, опитування, тестування за методиками: методика «Діагностика учбової мотивації студентів» (А. О Реан і В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої); опитувальник «Мотивація навчальної діяльності студентів» (ОМУДС) (Т. І. Євменова); методика «Мотивація досягнення» (Т. Елерс); методика «Мотивація уникнення невдач» (Т. Елерс); методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» (В. Е. Мільман); методика «Діагностика мотивів афіліації» (А. Мехрабіан); методика «Q-сортування» (В. Стефансон); методика «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І. М. Юсупов); опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) [4].

С. А. Соловійова [9] використовувала наступні методи дослідження: метод вільного викладу на тему «Мій сенс життя» з процедурою експертної оцінки творів за якісними критеріями, методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич, в модифікації О. Б. Фанталової); методика «Сенсо-життєвих орієнтацій» (Д. О. Леонтєв); методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) [9].

Л. В. Романюк [8] використовувала наступний діагностичний блок: методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методика «Сенсо-життєвих орієнтацій» (Д. О. Леонтєв); методика «Орієнтовна анкета» (В. Сmealі і М. Кучер); методика «Тип особистості студента» (М. М. Обозов); методика «Самооцінка»; тест-опитувальник «Діагностики темпераменту» (ЕРІ) (Г. Айзенк); методика «Діагностики міжособистісних відносин» (Т. Лірі) [8].

Л. В. Ткачук [10] використовувала наступні методи дослідження: анкетування, бесіда, методика «Шкала емоційного відклику» (А. Мехрабіан і Н. Епштейн); методика «Вибір»; методика «Соціально-психологічних установок» (О. Ф. Потьомкіна); опитувальник «Типологічний опитувальник» (Дж. Холланд); авторська проєктивна методика з самопрезентації [10].

О. О. Чаденкова [11] до складу психодіагностичного інструментарію включила наступні методики: методика «Мотивація до успіху» (Т. Елерс); методика «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. О. Реан); методика «Перевага у переживаннях» (В. І. Додонов); методика «Потреба в спілкуванні» (Ю. М. Орлов); методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер, в модифікації О. П. Елісєєва); модифікований тест «Тест потреб» (Дж. Джексон); методика «Спрямованість на придбання знань» (Є. П. Ільїн і Н. А. Курдюкова); методика «Діагностика учбової мотивації студентів» (А. О Реан і В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої); опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); опитувальник «Мотивація навчальної діяльності студентів» (В. Ф. Сопов, О. А. Чаденкова); методика «Прогресивні матриці» (Дж. Равен); тест «16-факторний опитувальник» (Дж. Кеттелл) (Форма 3) [11].

Н. Ю. Чіжо [12] використовувала наступні емпіричні методи: методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК) (Є. Ф. Бажин, Е. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова); методика «Мотиваційна індукція» (Ж. Ньюттен, в модифікації М. М. Толстих); анкетування; контент-аналіз; метод безперервного спостереження [12].

О.П. Щотка [13] використовувала наступні методики: опитувальник «Типологічний опитувальник» (Дж. Холланд); методика «Мотивація досягнення» (А. Мехрабіан); методика «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК) (Є. Ф. Бажин, Е. А. Голинкіна, Л. М. Еткінд); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); модифіковані та розроблені автором відповідно до цілей дослідження методики і прийоми (фокусовані інтерв'ю, анкетування, незавершені речення, вільне асоціювання, семантичний диференціал, методика «Репертуарна ґратка» (Дж. Келлі); шкали для самооцінки та експертної оцінки управлінських якостей студентів, прийом «Проект інноваційного закладу освіти». Додаткова інформація про наявність у студентів схильності до управлінської діяльності отримувалась на основі даних стандартизованих методик: тест «16-факторний опитувальник» (Дж. Кеттелл); методика «Діагностика міжособистісних відносин» (Л. Собчик); методика «Фрустраційної толерантності» (С. Розенцвейг) та спостереження [13].

Ж. В. Бадуліна [1] використовувала наступні методи: методика «Самоставлення» (В. В. Столін і С. Р. Пантелєєв); методика «Психосемантична експрес-діагностика мотивації» (І. Л. Соломін); методика «Мотиваційна індукція» (Ж. Нюттен); багатомасштабна опитувальна методика «Стиль регуляції поведінки – ССП-98» (В. М. Моросанова, Р. Р. Сагієв) [1].

У дослідженні С. А. Пакуліної [7] використовувався наступний комплекс методик: методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс і Р. Даймонд); опитувальник «Формально-динамічні властивості індивідуальності» (В. М. Русалов); методика «Life Style Index» (Р. Плутчик – Г. Келлерман – Х. Конте); тест «Анкета» (К. Томас); методика «Визначення самооцінки та рівня домагань» (Т. В. Дембо – С. Л. Рубінштейн); тест «16-ти факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл); опитувальник «Стан агресії» (А. Басса – А. Дарки), методика «Соціальної компетентності» (Л. М. Митіна); методика «Конструктивності мотивації» (А. О. Реан, О. П. Єлісєєв) [7].

А. М. Іноземцева [2] у дослідженні використовувала наступні емпіричні методи: тест «16-ти факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл) (форма «А»); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич, адаптована А. Готтпраусом, А. А. Семеновим і В. О. Ядовим) (варіант «Е»); методика «Самооцінка ділових і особистісних якостей юриста» (А. М. Іноземцева); методика «Вивчення тенденцій особистісного розвитку» (А. О. Реан); методика «Вивчення чинників привабливості професії» (В. О. Ядов, в модифікації Н. В. Кузьміної, А. О. Реан); методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності» (в модифікації А. О. Реана, В. О. Якуніна); анкета «Вивчення задоволеності студентів вибором майбутньої професії» (В. П. Кутєєва) [2].

Отже, у дослідженні мотиваційно-сислової сфери особистості студентів можна виділити два основних етапи та третій допоміжний етап до яких найчастіше звертаються у діагностиці:

1. ціннісно-сислова сфера та ціннісні орієнтації особистості. Діагностика даних особистісних якостей дозволяє виявити провідні цінності та життєві орієнтації особистості.

2. мотивація особистості. Мотивація досліджується у двох напрямках: перший – мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі у навчанні, другий – мотивація вибору кар'єри та професійного розвитку та ін.

3. емоційно-вольова сфера та типологічні характеристики особистості. З метою комплексної діагностики особистості досліджується характер, темперамент особистості, рівень агресивності, самооцінка та рівень домагань, соціальна компетентність, емоційно-вольова сфера (саморегуляція, рівень емпатії та ін.). Також доцільно виділити у окремий етап – дослідження когнітивних конструктів особистості (невербальний рівень інтелекту та ін.), але у даних роботах недостатньо приділена увага діагностиці когнітивної сфери.

Таким чином, внутрішньою основою процесу самовизначення є самосвідомість особистості, її формування і розвиток (процес формування «Я-концепції»). Самосвідомість в контексті професійного самовизначення складається з наступних складових:

- когнітивний компонент – представляє усвідомлення особистістю своїх індивідуальних особливостей, професійних ідеалів і професійно-значущих якостей, які відповідають їм, здібностей і можливостей з досягнення ідеалів, професійних і життєвих інтересів, критеріїв оцінки себе як професіонала.

- емоційно-оцінний (афективний) компонент включає суб'єктивне відношення особистості до професії на різних етапах професійного самовизначення.

- поведінковий компонент припускає дії з втілення своїх професійних планів, наслідування свого професійного ідеалу, оволодіння професійними ролями.

Для подальшого дослідження мотиваційно-сислової сфери особистості студентів доцільно обрати наступний методичний інструментарій. Усі обрані методики можна об'єднати у блоки:

1) мотиваційно-ціннісні конструкти особистості:

- з метою виявлення ціннісної переваги мотивів успіху студентів у ВНЗ використовувалась методика «Мотивація досягнення успіху» (С. А. Пакуліна);

- з метою виявлення домінуючих мотивів навчання студентів ВНЗ була використана методика «Учбова мотивація студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін, у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої);

- з метою виявлення мотиваційно-ціннісної структури особистості використаний опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина);

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

- з метою виявлення рівня професійної спрямованості студентів використовувалась тест-опитувальник «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т. Д. Дубовицька).

2) когнітивні конструкти особистості:

- з метою виявлення рівня невербального інтелекту використовувалась методика «Прогресивні матриці» (Дж. Равен).

3) афективно-вольові конструкти особистості:

- з метою виявлення реактивної та особистісної тривожності використовувалась методика «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханін);

- з метою виявлення ступеня розвитку усвідомленої саморегуляції та її індивідуальних профілів, компонентами яких являються певні регуляторні процеси, використовувалась багатомасштабна опитувальна методика – «Стиль регуляції поведінки – ССП-98» (В. М. Моросанова, Р. Р. Сагієв).

4) типологічні конструкти особистості:

- з метою виявлення типу темпераменту особистості використовувалась тест-опитувальник «Діагностики темпераменту» (ЕРІ) (Г. Айзенк).

Експериментальне дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів має наступні етапи:

1. констатуючий етап дослідження – на даному етапі необхідно провести констатуючий експеримент, метою якого є виявлення динаміки мотивації досягнення успіху студентів інженерно-педагогічних фахів. На основі отриманих результатів експерименту розділити досліджуваних на дві групи – контрольну та експериментальну.

2. формуючий етап дослідження – на даному етапі необхідно розробити теоретичну модель «Формування мотивації досягнення успіху у зв'язку з навчально-професійною діяльністю». Розробити психологічний тренінг «Формування професійної самосвідомості студентів у процесі навчання у ВНЗ». Провести психологічний тренінг зі студентами першого курсу.

3. контрольний етап дослідження – на даному етапі необхідно провести повторну діагностику контрольної та експериментальної групи, з метою виявлення сформованості професійної самосвідомості студентів у процесі навчання у ВНЗ.

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми методології дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів можна зробити наступні висновки:

1. у сучасних дослідженнях мотиваційно-сміслової сфери існують різні підходи до розробки єдиної методології дослідження цієї сфери студентів, в яких підкреслюється роль ціннісно-сміслової сфери та мотивації досягнення у професійному самовизначенні особистості студентів;

2. для дослідження мотиваційно-сміслової сфери студентів доцільно використати наступний методичний інструментарій: методика «Мотивація досягнення успіху» (С. А. Пакуліна), методика «Учбова мотивація студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін, у модифікації Н. Ц. Бадмаєвої), опитувальник «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), методика «Якоря кар'єри» (Е. Шейн, переклад та адаптація В. О. Чикер, В. Е. Вінокурова), тест-опитувальник «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т. Д. Дубовицька), методика «Прогресивні матриці» (Дж. Равен), методика «Оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності» (Ч. Д. Спілбергер, Ю. Л. Ханіна), багатошкальна опитувальна методика «Стиль регуляції поведінки – ССП-98» (В. М. Моросанова, Р. Р. Сагієв), тест-опитувальник «Діагностики темпераменту» (ЕРІ) (Г. Айзенк);

Literatura

1. Badulina Zh. V. Osobnosti professional'nogo samosoznaniya sub#ektov v raznyh tipah kar'ery: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.03 «Psihologija truda; inzhenernaja psihologija» / Zhanna Viktorovna Badulina. – Sankt-Peterburg, 2008. – 140 s.

2. Inozemceva A. N. Vlijanie professional'nogo samosoznaniya studentov na formirovanie psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / Antonina Nikolaevna Inozemceva. – Moskva, 2002. – 225 s.

3. Kozhurova O. A. Social'nye i social'no-psihologicheskie determinanty professional'nogo samoopredelenija studentov vuzov: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija, psihologija social'noj raboty» / Oksana Anatol'evna Kozhurova. – Moskva, 2007. – 205 s.

4. Larina E. A. Struktura i dinamika motivacionnoj sfery lichnosti studentov raznyh napravlenij professional'nogo obrazovanija: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / Larina Elena Anatol'evna. – Moskva, 2010. – 221 s.

5. Manchilina E. A. Dinamika cennostno-smyslovoj sfery studentov v zavisimosti ot obraza mira professii (Na primere professii chelovek/znakovaja sistema i chelovek/chelovek): dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.03. «Psihologija truda; inzhenernaja psihologija» / Elena Aleksandrovna Manchilina. – Habarovsk, 2006. – 183 s.

6. Merzljakova S. V. Psihologicheskie osobennosti cennostnyh orientacij sovremennyh studentov: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / Svetlana Vasil'evna Merzljakova. – Astrahan', 2006. – 170 s.

7. Pakulina S. A. Adaptivnye sposobnosti studentov pedvuza: struktura, faktory i sredstva razvitija: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / Svetlana Alekseevna Pakulina. – Cheljabinsk, 2004. – 182 s.

8. Romanjuk L. V. Psihologichni chinniki rozvitku cinnisnih orientacij students'koj molodi: dis... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Zagal'na psihologija, psihologija osobistosti, istorija psihologii» / Ljudmila Vasilivna Romanjuk. – Kiïv, 2004. – 198 s.

9. Solov'eva S. A. Dinamika cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v period molodosti v zavisimosti ot tipa osmyslennosti zhizni: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija, akmeologija» / Svetlana Anatol'evna Solov'eva. – Kazan', 2011. – 236 s.

10. Tkachuk L. V. Profesijne samoviznachennja ta jogo empatijni determinanti u suchasnogo junactva: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Larisa Vasilivna Tkachuk. – Harkiv, 2003. – 186 s.

11. Chadenkova O. A. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti motivov uchebnoj dejatel'nosti studentov razlichnyh vuzov: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / Oksana Aleksandrovna Chadenkova. – Samara, 2003. – 158 s.

12. Chizho N. Ju. Cennostno-smyslovaja sfera lichnosti studentov s raznym tipom otnoshenija k professii: avtoref. dis. ... na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja i vozrastnaja psihologija» / N. Ju. Chizho. – Saratov – 2011. – 26 s.

13. Shhotka O. P. Formuvannja psihologichnoi gotovnosti studentiv pedagogichnih universitetiv do profesijno-upravlins'kogo samoviznachennja: dis. ... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Oksana Petrivna Shhotka. – Kiïv, 2003. – 255 s.

УДК 159.923.2

Особливості психологічного благополуччя у людей з різним профілем часової перспективи

Хафізова Г.С.

В данной статье рассматривается проблема психологического благополучия и временной перспективы личности. Проанализировано понятие временной перспективы и рассмотрена структура психологического благополучия. Дана характеристика различных профилей временной перспективы. Представлены результаты исследования особенностей гедонистического и эвдемонистического аспектов психологического благополучия у людей с различным профилем временной перспективы.

Ключевые слова: психологическое благополучие, уровень удовлетворённости жизнью, временная перспектива, ориентация на будущее, сбалансированная временная ориентация.

У даній статті розглядається проблема психологічного благополуччя та часової перспективи особистості. Проаналізовано поняття часової перспективи та розглянуто структуру психологічного благополуччя. Дана характеристика різних профілів часової перспективи. Представлені результати дослідження особливостей гедоністичного та евдемоністичного аспектів психологічного благополуччя у людей з різним профілем часової перспективи.

Ключові слова: психологічне благополуччя, рівень задоволеності життям, часова перспектива, орієнтація на майбутнє, збалансована часова орієнтація.

The paper deals with the problem of psychological well-being and personality's time perspective. The notion of time perspective and the structure of psychological well-being have been analyzed. The characteristic of the different profiles of time perspective has been presented in the article. The results of empirical research of hedonic and eudaimonic aspect of psychological well-being features among people with various time perspective profiles have been presented.

Keywords: psychological well-being, the level of life satisfaction, time perspective, future orientation, balanced time perspective.

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день одним з перспективних напрямків розвитку психологічної думки виступає позитивна психологія. Даний напрямок виник на рубежі XX та XXI ст., коли стало зрозуміло, що для щастя, задоволеності життям і самореалізації недостатньо тільки ліквідації проблем, хвороб і порушень. Необхідно перенести акцент на позитивне функціонування. Дослідження питань якості життя, здоров'я, щастя, психологічного благополуччя, сенсу життя, самодетермінації та оптимального функціонування, які вели останні 20-30 років окремі вчені, злилися в могутній напрямок. Буквально за кілька років позитивна психологія стала одним з найпомітніших підходів у світовій психології.

Важливо зазначити, що одним з основних понять позитивної психології виступає психологічне благополуччя особистості. І. Boniwell зазначає, що існує багато факторів, які впливають на рівень психологічного благополуччя. Зокрема, оптимізм, екстраверсія, наявність цікавої роботи, соціальний стан, шлюб, суб'єктивна оцінка стану здоров'я і т.д. [2; с. 55]. У нашому дослідженні ми вирішили зосередити увагу на вивченні впливу часової перспективи особистості як погляду на своє життя з точки зору минулого, теперішнього або майбутнього на особливості психологічного благополуччя. Ми вважаємо, що збалансована часова перспектива, яка характеризується наявністю компромісу між змістом репрезентації минулого досвіду, бажаннями теперішнього та уявленнями про майбутні наслідки, виступає найбільш оптимальною для високого рівня психологічного благополуччя.

Отже, об'єктом дослідження виступає психологічне благополуччя. Предметом є вплив профілю часової перспективи на особливості психологічного благополуччя.

Мета роботи полягає в аналізі особливостей психологічного благополуччя у людей з різним профілем часової перспективи.

Завданнями роботи є: аналіз підходів до визначення психологічного благополуччя; аналіз поняття часової перспективи особистості; виокремлення профілів часової перспективи; виявлення особливостей психологічного благополуччя у людей з різним профілем часової перспективи.

Методи дослідження. Методиками дослідження психологічного благополуччя виступили: 1. Шкала задоволеності життям Е. Diener (адаптація Д. О. Леонтьєва); 2. Шкала суб'єктивного благополуччя G. Perrudet-Badoux (адаптація М. В. Соколової); 3. Методика «Шкали психологічного благополуччя С. Ryff» (адаптація Т. Д. Шевеленкової та П. П. Фесенко). Для діагностики особливостей часової перспективи був використаний «Опитувач часової перспективи особистості» P.G. Zimbardo (адаптація О. Т. Соколової, О. В. Мітіної, А. Сирцової).

Для статистичної обробки даних був використаний пакет STATISTICA 6.1.478, а саме наступні методи: кластерний та дисперсійний аналіз.

У нашому дослідженні взяло участь 233 респонденти віком від 20 до 50 років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день існує дві основні традиції у визначенні сутності психологічного благополуччя. Зокрема, R. M. Ryan та E. L. Deci виділяють гедоністичну та евдемоністичну традиції у визначенні психологічного благополуччя [13; с. 141]. Гедоністичний підхід пов'язаний із досягненням щастя і визначає психологічне благополуччя з позиції отримання задоволення

та уникнення негативних емоцій (N. Bradburn) [11; с. 96]. Ще одним представником гедоністичної парадигми є E. Diener, який використовував поняття суб'єктивного благополуччя, до складу якого входять задоволеність життям та домінування позитивного чи негативного афекту [12; с. 17]. Евдемоністична традиція фокусується на сенсі життя та самореалізації і визначає психологічне благополуччя з позиції повноцінно функціонуючого індивіда (C. Ryff) [13; с. 141]. Важливо зауважити, що C. Ryff запропонувала багатомірну модель психологічного благополуччя, яка включає шість різних компонентів позитивного психологічного функціонування: самоприйняття (позитивна оцінка себе і свого минулого життя), особистісний зріст (почуття подальшого зростання і розвитку як особистості), позитивні стосунки з оточуючими (успішні відносини), осмисленість життя (переконавання, що життя людини є цілеспрямованим і значимим), управління навколишнім середовищем (здатність ефективно керувати своїм життям і навколишнім середовищем), автономність (почуття самовизначення) [14; с. 720].

Вітчизняні дослідники також зробили внесок у розробку проблеми психологічного благополуччя. Зокрема, існує концепція психологічного благополуччя А. В. Вороніної як системної якості людини, яка формується у процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, і проявляється у суб'єкта в переживанні змістовної наповненості та цінності життя в цілому [1; с. 18-20]. О. С. Ширяєва розуміє психологічне благополуччя як сукупність необхідних особистісних ресурсів, що забезпечує суб'єктивну та об'єктивну успішність особистості в системі «суб'єкт-середовище» [10; с. 9]. Т. Д. Шевеленкова та П. П. Фесенко пропонують розглядати психологічне благополуччя як екзистенційне переживання людиною ставлення до свого життя [9; с. 95]. Крім того, психологічне благополуччя вивчається у взаємозв'язку з саморегуляцією (Ю. М. Олександров) [4], осмисленістю життя (П. П. Фесенко) [7], у контексті соціально-економічної кризи (Р. З. Шарапова) [8], екстремальних умов життєдіяльності (О. С. Ширяєва) [10], вікового аспекту (Ю. Б. Дубовік) [3] та ін.

Протягом останніх років актуальним напрямком в психології виступає й проблема психологічного часу особистості. Зокрема, велика частина досліджень присвячена поняттю часової перспективи особистості. У нашій роботі ми вирішили зосередити увагу на підході P. G. Zimbardo. Автор вважає, що часова перспектива виступає як основний аспект у побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, котрі поділяють життєвий досвід людини на часові межі минулого, теперішнього та майбутнього [6; с. 42]. P. G. Zimbardo виділяє два аспекти ставлення до минулого: негативний (минуле сприймається як неприємне та визиває відразу); позитивний (минулий досвід та час сприймаються як приємні, характерна ностальгія за минулим). Також виділяють два аспекти ставлення до теперішнього: гедоністичний – коли цінується насолода теперішньою миттю, без жалю про майбутні наслідки; фаталістичний – коли люди вірять у долю, вважають, що зміни неможливі. По відношенню до майбутнього відзначають тільки один аспект – загальна орієнтація на майбутнє, яка характеризується наявністю мети та планів, а також поведінкою, спрямованою на їх здійснення [5; с. 102].

Результати дослідження. Перш за все, зупинимось на виявленні профілів часової перспективи особистості за допомогою кластерного аналізу.

У кластерному аналізі використовувалися експериментальні дані за методикою «Опитувач часової перспективи особистості», а саме фактори «Негативне минуле», «Гедоністичне теперішнє», «Майбутнє», «Позитивне минуле», «Фаталістичне теперішнє».

У ході кластерного аналізу (метод К-середніх) були отримані чотири кластера: перший кластер – гедоністична орієнтація, другий – орієнтація на майбутнє, третій – негативна орієнтація, четвертий кластер – збалансована орієнтація. До першого кластеру входять 64 досліджуваних, до другого – 65, до третього кластеру – 27, до четвертого – 77 досліджуваних.

Надамо характеристику отриманим кластерам за факторами часової перспективи.

Досліджувані першого кластеру, який ми визначили як «Гедоністична орієнтація», продемонстрували високі показники за фактором «Гедоністичне теперішнє» та «Фаталістичне теперішнє», низькі за фактором «Майбутнє» та «Негативне минуле», а також середні за фактором «Позитивне минуле». Таким чином, гедоністична часова орієнтація пов'язана із безтурботним ставленням до часу й до життя в цілому, а також із прийняттям ризикованих рішень, орієнтацією на отримання задоволення та відсутністю турботи про майбутні наслідки.

Досліджувані другого кластеру або «Орієнтація на майбутнє» продемонстрували високі показники за факторами «Майбутнє» та «Позитивне минуле», низькі за фактором «Гедоністичне теперішнє» та «Фаталістичне теперішнє», а також середні показники за фактором «Негативне минуле». Отже, домінуюча орієнтація на майбутнє передбачає детермінацію поведінки особистості прагненням до цілей у майбутньому, плануванням та досягненням останніх, а також позитивне ставлення до минулого. При даній орієнтації відсутні фаталістичне, безнадійне ставлення до життя й орієнтація тільки на отримання задоволення.

Досліджувані третього кластеру, який ми визначили як «Негативна орієнтація», продемонстрували високі показники за факторами «Негативне Минуле» та «Фаталістичне теперішнє», середні за факторами «Майбутнє» та «Гедоністичне теперішнє», низькі за фактором «Позитивне минуле». Таким чином, негативна часова орієнтація пов'язана із песимістичним ставленням до минулого, а також з низьким рівнем орієнтації на мету у майбутньому.

Досліджувані четвертого кластеру або «Збалансована орієнтація» продемонстрували найнижчі показники за факторами «Негативне Минуле» та «Фаталістичне теперішнє», середні за фактором «Гедоністичне теперішнє», а також високі показники за факторами «Майбутнє» та «Позитивне минуле». Отже, збалансована часова орієнтація пов'язана із позитивним ставленням до минулого, орієнтацією

на цілі у майбутньому, а також із отриманням задоволення при реалізації потреб у теперішньому. Така часова орієнтація дозволяє гнучко переключатися між минулим, майбутнім та теперішнім.

Для аналізу параметрів психологічного благополуччя, якими відрізняються виокремлені групи, було використано однофакторний дисперсійний аналіз.

Проведений дисперсійний аналіз свідчить про наступні відмінності між профілями часової перспективи. У переважній більшості випадків $p < 0,0001$.

Респонденти першої групи (гедоністична орієнтація) характеризуються низьким рівнем емоційного дискомфорту та високим рівнем задоволеності життям (друге місце серед інших груп). Рівень психологічного благополуччя вище середнього (але на третьому місці серед інших типів). Для досліджуваних групи з гедоністичною орієнтацією характерні наявність позитивних стосунків, незалежність, почуття впевненості в управлінні повсякденними справами, позитивна оцінка себе й життя в цілому. На середньому рівні (третє місце серед інших груп) знаходиться осмисленість життя та реалізація власного особистісного потенціалу. Отже, для респондентів з орієнтацією на гедоністичне теперішнє характерний високий рівень гедоністичного та середній рівень евдемоністичного благополуччя.

Для респондентів другої групи (орієнтація на майбутнє) характерний середній рівень емоційного дискомфорту та задоволеності життям. Важливо зазначити, що у даній групі на достатньо високому рівні знаходиться психологічне благополуччя особистості, а саме наявність позитивних стосунків, незалежність, здатність регулювати поведінку та оцінювати себе, виходячи з власних стандартів, вміння самому обирати та створювати умови, які задовольняють особистісним потребам та цінностям (друге місце серед інших груп). Крім того, на високому рівні знаходиться почуття безперервного саморозвитку та реалізація особистісного потенціалу, а також здатність до сприйняття та інтеграції нового досвіду. Високі показники осмисленості життя та підтримки позитивного ставлення до себе також характерні для респондентів групи. Такими чином, для досліджуваних із орієнтацією на майбутнє характерний середній рівень гедоністичного та високий рівень евдемоністичного благополуччя.

Респонденти третьої групи (негативна орієнтація) виявили найбільші показники емоційного дискомфорту, а також найнижчий рівень задоволеності життям та психологічного благополуччя особистості (перше місце серед інших груп). Зазначимо, що у даній групі було виявлено відсутність достатньої кількості емоційно близьких стосунків, орієнтацію на очікування та оцінки інших, почуття неможливості змінити чи покращити обставини життя. Крім того, респондентів даної групи характеризує наявність внутрішньої стагнації, низький рівень осмисленості життя, негативна емоційна оцінка себе та власного життя, а також відсутність здібності ефективно інтегрувати окремі аспекти власного життєвого досвіду. Отже, для респондентів з негативною часовою орієнтацією характерний низький рівень гедоністичного та евдемоністичного благополуччя.

Група четверта (збалансована орієнтація) характеризується найнижчими показниками емоційного дискомфорту, найвищими показниками задоволеності життям та психологічного благополуччя особистості (перше місце серед інших груп). Щодо параметрів психологічного благополуччя особистості, то для респондентів четвертої групи характерні найвищі показники серед інших груп таких змінних, як наявність позитивних стосунків (здатність до емпатії, емоційної близькості, вміння знаходити компроміси); незалежність, здатність протистояти соціальному тиску; почуття впевненості та компетентність в управлінні повсякденними справами, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини для досягнення мети. Крім того, для даної групи характерний найвищий рівень реалізації власного особистісного потенціалу, осмисленості життя та підтримки позитивного ставлення до себе, прийняття особистісного різноманіття. Важливо зазначити, що респонденти четвертої групи найбільш позитивно оцінюють себе та власне життя, мають найбільший рівень вираженості здібності до сприйняття та інтеграції нового досвіду та здібності дотримуватися гармонічного балансу між власними та суспільними інтересами. Отже, для респондентів зі збалансованою часовою орієнтацією характерний високий рівень гедоністичного та евдемоністичного благополуччя.

Висновки

Таким чином, на основі проведеного емпіричного дослідження ми прийшли до наступних результатів.

1. Було виявлено чотири профілі часової перспективи особистості – гедоністична орієнтація (безтурботне ставлення до часу й до життя в цілому, прийняття ризикованих рішень, орієнтація на отримання задоволення та відсутність турботи про майбутні наслідки), орієнтація на майбутнє (прагнення до цілей у майбутньому, планування та досягнення останніх), негативна орієнтація (песимістичне ставлення до минулого, відсутність орієнтації на мету у майбутньому), збалансована орієнтація (позитивне ставлення до минулого, орієнтація на цілі у майбутньому, отримання задоволення при реалізації потреб у теперішньому).

2. Особливості психологічного благополуччя змінюються в залежності від приналежності до певного профілю часової перспективи. Зокрема, для респондентів з орієнтацією на гедоністичне теперішнє характерний високий рівень гедоністичного благополуччя (емоційний комфорт та задоволеність життя) та середній рівень евдемоністичного благополуччя (рівень реалізації аспектів позитивного функціонування), досліджуваних із орієнтацією на майбутнє характеризує середній рівень гедоністичного та високий рівень евдемоністичного благополуччя, для респондентів з негативною часовою орієнтацією характерний низький рівень гедоністичного та евдемоністичного благополуччя, у респондентів зі збалансованою часовою орієнтацією було виявлено високий рівень гедоністичного та евдемоністичного благополуччя.

Literatura

1. Bonivell I. Kljuchi k blagopoluchiju: Chto mozhet pozitivnaja psihologija / I. Bonivell // Per. s angl. M. Babichevoj. – M.: Vremja, 2009. – 192 s.
2. Voronina A. V. Ocenka psihologicheskogo blagopoluchija shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korekcionnoj raboty psihologicheskoy sluzhby: avtoref. dis. na poluchenie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.04 – «Medicinskaja psihologija» / A. V. Voronina. – Tomsk, 2002. – 24 s.
3. Dubovik Ju. B. Issledovanie psihologicheskogo blagopoluchija v pozhilom i starcheskom vozraste [Jelektronnyj resurs] / Ju. B. Dubovik // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 1 (15). – Rezhim dostupa :
<http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/433-dubovik15>.
4. Oleksandrov Ju. M. Samoreguljacija jak chinnik psihologichnogo blagopoluchija [Jelektronnyj resurs] / Ju. M. Oleksandrov // Visnik HNPU im. G. S. Skovorodi. Psihologija. Vip. 32. – H. – HNPU. – 2009. – Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_32/18.html.
5. Syrcova A. Adaptacija oprosnika vremennoj perspektivy lichnosti F. Zimbardo / A. Syrcova // Psihologicheskij zhurnal. – 2008. – T. 29. – № 3. – S. 101-109.
6. Syrcova A. Vozrastnaja dinamika vremennyh orientacij lichnosti / A. Syrcova, O.V. Mitina // Voprosy psihologii. – 2008. – № 2. – S.41-54.
7. Fesenko P. P. Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti: avtoref. dis. na poluchenie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / P. P. Fesenko. – M., 2005. – 29 s.
8. Sharapova R. Z. Struktura psihologicheskogo blagopoluchija v period social'no-jekonomicheskogo krizisa / R. Z. Sharapova // Konferencija «Lomonosov – 2011». [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa:
http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1424/12670_24ae.pdf.
9. Shevelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti / T. D. Shevelenkova, P. P. Fesenko // Psihologicheskaja diagnostika. – 2005. – № 3. – S. 95-129.
10. Shirjaeva O. S. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v jekstremal'nyh uslovijah zhiznedejatel'nosti: avtoref. dis. na poluchenie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti, istorija psihologii» / O. S. Shirjaeva. – Petropavlovsk-Kamchatskij, 2008. – 254 s.
11. Bradburn N. M. The Structure of Psychological Well-Being / N. M. Bradburn. – Aldine: Chicago, 1969. – 318 p.
12. Diener E. The science of well-being: the collected works / E. Diener // Series: Social Indicators Research Series. – 2009. – № 37. – 274 p.
13. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // Annual Reviews Psychol. – 2001. – № 52. – P. 141–166.
14. Ryff C. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – № 4. – P. 719-727.
15. Waterman A. S. The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation / A. S. Waterman, S. J. Schwartz, R. Conti // Journal of Happiness Studies. – 2008 – Vol. 9. – № 1. – P. 41-79.

УДК 159.9.07:159.922

Конструирование картины мира личности: к проблеме эмпирического исследования феномена

Черноиваненко В.Д.

В статье представлена операционализация концептуальной модели конструирования картины мира личности. Приведены операциональные определения понятий. Показаны различные механизмы и принципы конструирования картины мира личности. С помощью процедур метода обоснованной теории выделен ряд содержательных конструктов, обуславливающих психологические особенности конструирования. Путем соотнесения концептуальной модели и результатов кодирования выявлены эмпирические индикаторы конструирования картины мира личности. Обоснованы методы эмпирического исследования психологических особенностей конструирования.

Ключевые слова: конструирование картины мира личности, конструкты, эмпирические индикаторы, методы.

У статті подано операціоналізацію концептуальної моделі конструювання картини світу особистості. Наведено операціональні визначення понять. Показано різні механізми і принципи конструювання картини світу особистості. За допомогою процедур методу обґрунтованої теорії виділено ряд змістовних конструктів, що зумовлюють психологічні особливості конструювання. Шляхом співвіднесення концептуальної моделі і результатів кодування виявлені емпіричні індикатори конструювання картини світу особистості. Обґрунтовано методи емпіричного дослідження психологічних особливостей конструювання.

Ключові слова: конструювання картини світу особистості, конструкти, емпіричні індикатори, методи.

The article presents operationalization of the conceptual model of construction personality's world picture. Operational definitions of concepts were given. Different mechanisms and principles of construction personality's world picture were opened up. Substantive constructs that contribute the psychological features of construction were identified using the method of grounded theory. Empirical indicators of construction personality's world picture were found correlating the results of the conceptual model with coding results. Empirical research methods of psychological features of construction were justified.

Key words: construction personality's world picture, constructs, empirical indicators, methods.

Постановка проблемы. Научный интерес к проблеме картины мира личности обусловлен, прежде всего, её связью с такими фундаментальными категориями психологии, как «психика» и «сознание». В то же время, современная постнеклассическая методология, призывая к изучению динамических аспектов психических явлений, а также феноменов самодетерминации и саморазвития, инспирирует психологические исследования процесса созидания личностью картины мира, с учетом индивидуально-событийных и социокультурных жизненных контекстов [6; 11; 17]. Так, в рамках постнеклассической парадигмы проблема картины мира ставится, как проблема её конструирования. Разработка указанной проблемы имеет непосредственное отношение к основополагающим задачам психологии, а именно, анализу становления психики и выявлению движущих механизмов её развития.

Кроме того, изучение проблемы конструирования картины мира личности приобретает особую остроту в связи с важнейшими прикладными задачами психологии, такими, как адаптация человека к напряженным и стремительным трансформациям информационно-коммуникационного общества, повышение обучаемости, оптимизация жизни, обеспечение личностной и социальной безопасности.

Таким образом, исследование феномена конструирования картины мира личности имеет для современной психологии приоритетное значение.

Анализ предыдущих исследований. Проблема конструирования картины мира личности разрабатывается на теоретическом и эмпирическом уровне в рамках различных психологических подходов: когнитивного, деятельностного, конструктивистского.

В когнитивизме проблема конструирования картины мира личности выступает, как проблема когнитивной репрезентации, анализ которой базируется на экспериментальных исследованиях таких феноменов, как представления, ожидания, установки, индивидуальные и социальные стереотипы, концепты, а также на изучении процессов приема и переработки информации, организации поведения, пространственной ориентации, научения, планирования. Феномен когнитивной репрезентации рассматривается Дж. Брунером, У. Найссером, Э. Толменом, Д. Миллером, Ю. Галантером, К. Прибрамом, Р. Фью, W.H. Warren, A. Duchon, M.J. Tarr, C.R. Gallistel, а среди отечественных авторов – Н.Д. Арутюновой, Б.М. Величковским, И.В. Блинниковой, Е.А. Лаптыным, М.А. Холодной, А.Д. Шмелевым.

Деятельностный подход к конструированию картины мира раскрывается через разработку категории образа мира, предложенной А.Н. Леонтьевым. Построение образа мира рассматривается такими отечественными учеными, как Е.Ю. Артемьева, А.Х. Асмолов,

С.А. Дружилов, В.П. Зинченко, В.Е. Климов, Д.А. Леонтьев, В.В. Лучков, В.В. Петухов, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов, Ю.К. Стрелков, И.Б. Ханина. При этом, авторами утверждается деятельностная сущность образа мира, что способствует активному изучению его формирования в различных видах общественных предметных практик. Эмпирическое исследование образа мира осуществляется через такие его составляющие, как представления, переживания, отношения, ценности, мотивы, значения, личностные смыслы.

В рамках конструктивистских подходов к конструированию картины мира личности особое внимание уделяется процессу созидания собственного жизненного мира людьми. Данный подход реализуется П. Вацлавиком, Э.фон Глазерсфельдом, П. Бергером, Т. Лукманом, К.Дж. Джердженом, Дж.А. Келли, Й. Брокмейером, Р. Харпе, R.J. Butler, Kh.B. Noaparast, M.J. Mahoney, D.K. Granvold, J. Shotter, L.L. Viney, D. Winter, а в отечественной психологии – В.И. Кабриным, В.Е. Ключко, Е.Е. Сапоговой, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевой. Нивелируя противопоставление физического и психического, и постулируя интерпретативную природу реальности, ученые-конструктивисты изучают проблему конструирования посредством анализа индивидуальных и социальных конструктов, под которыми понимаются любые психические содержания. Также, для конструктивистского направления характерен исследовательский интерес к разнообразным дискурсивным и нарративным практикам, которые рассматриваются либо, как тождественные картине мира, либо, как средства её порождения.

Таким образом, путем теоретико-методологической разработки было показано, что в настоящее время существует ряд конфликтующих друг с другом подходов к феномену конструирования картины мира личности, что затрудняет выявление его эмпирических индикаторов и, как следствие, выбор методов исследования. Таким образом, актуальность настоящей статьи обусловлена противоречивостью научных представлений о феномене конструирования картины мира личности.

Цель статьи: выявить эмпирические индикаторы конструирования картины мира личности, подобрать и обосновать психодиагностические инструменты для изучения данного феномена.

Изложение основного материала. Методологические основания данной работы представлены конструктивистскими подходами. Так, на наш взгляд, именно конструктивизм, наиболее полно реализует требования постнеклассической парадигмы, позволяя консолидировать оппозиционные представления о феномене конструирования картины мира личности.

Картина мира личности рассматривается нами в трех плоскостях – системах отношений: «Я-Мир», «Я-Другие» и «Я-Я». Соответственно, мы предлагаем концептуальную модель конструирования картины мира личности, выделяя три механизма конструирования и, соотнося их с данными системами отношений следующим образом:

- интерпретация – «Я-Мир»;
- конституирование – «Я-Другие»;
- идентификация – «Я-Я» (рис. 1).

Так, механизм интерпретации, связанный с системой отношений «Я-Мир», представляет собой индивидуальный или коллективный способ истолкования личностью Мира и его частей, с помощью которого личность объясняет, оценивает и осмысляет происходящее с ней. Функцией интерпретации является порождение, созидание качественных содержаний картины мира – интерпретаций.

Конституирование является механизмом конструирования картины мира личности в плоскости «Я-Другие». Данный механизм связан с необходимостью утверждения личности в обществе, и реализуется, как легитимизация и фиксация содержаний картины мира в ходе их сравнения с интерпретациями Других, а также овладение интерпретациями, принятыми в той или иной социокультурной среде.

Идентификация – механизм конструирования картины мира личности в системе отношений «Я-Я» – обеспечивает гомеостатическое равновесие картины мира личности, как сложной саморазвивающейся системы. Указанный механизм раскрывается через оценку эффективности содержаний картины мира, структурирование, отбор и закрепление наличных интерпретаций.



Рис. 1. Механизмы конструирования картины мира личности.

Психологические особенности названных механизмов раскрываются через дихотомические пары принципов конструирования. Так, механизм интерпретации может осуществляться по принципу репрезентации или генерации, механизм конструирования – инкорпорации или сепарации, идентификации – аутентификации или фальсификации.

Мы полагаем, что особенности механизма идентификации, т.е. такие принципы, как аутентификация и фальсификация, во многом связаны с жизненным контекстом, и представляют собой оценку актуального состояния картины мира личности, как сложной саморазвивающейся системы, эффективности её конструирования, пригодности её содержаний для управления жизненными событиями и их прогнозирования. В то время, как принципы интерпретации и конструирования, являются менее ситуативно зависимыми, достаточно устойчивыми характеристиками процесса конструирования, и, как следствие, выступают в качестве факторов определяющих типологические особенности конструирования картины мира личности. Также, показано, что связь особенностей механизма идентификации со спецификой интерпретации и самоконструирования характеризуется двухсторонней нелинейной детерминацией (рис. 2).

Отметим здесь, что под картиной мира личности мы понимаем структурированную совокупность когнитивных и аффективно-мотивационных конструкторов, реализующихся через дискурсивные и предметные практики. Конструирование картины мира личности рассматривается нами, как процесс становления картины мира личности, динамическая реализация её структурных и содержательных аспектов. Вместе с тем, картина мира выступает, как результативное выражение процесса её конструирования. Конструкт трактуется, как любое содержание картины мира личности, когнитивное либо аффективно-мотивационное психическое образование. Личность рассматривается, как индивид, являющийся носителем индивидуальных и социокультурных характеристик, и выступающий субъектом конструирования картины мира. При этом, степень субъектности конструирования выражается в доступности конструкторов рефлексии и осознанному изменению.



Рис. 2. Концептуальная модель конструирования картины мира личности

Также, мы полагаем, что на эмпирическом уровне психологические особенности механизмов конструирования обусловлены, суперординатными конструктами, которые можно рассматривать, как субъективные представления и переживания. Для личностного конструктивизма характерным является понимание конструкторов, как полюсных образований, а картины мира, как иерархии, где суперординатными выступают конструкторы верхнего уровня [7]. Вместе с тем, в контексте радикально- и социально- конструктивистских традиций понятие конструкта трактуется более широко, как любые толкования, убеждения, взгляды, позиции и т.п. [4; 18], а картине мира приписывается сетевое – «ризомное» строение [16]. Сказанное, позволяет рассматривать суперординатные конструкторы, как содержательные континуумы, а выделенные принципы конструирования, как их крайние значения. При этом, учитывая, что структура картины мира личности может быть, как линейной, иерархической, так и нелинейной, сетевой, мы подразумеваем под суперординатными конструктами интерпретации, центрирующие вокруг себя все остальные содержания картины мира.

Подчеркнем, что настоящее исследование, в целом, носит качественный характер, будучи по своей природе индуктивным, цикличным, продолжающимся. Однако, в вопросах выбора конкретных инструментов сбора и анализа данных об особенностях конструирования картины мира личности, мы опирались на мысль В.А. Янчука о том, что сочетание качественных и количественных методов выступает гарантией всестороннего изучения психических феноменов, и соответствует, как требованиям современной методологии, так и специфике личности постмодерна [6].

Кроме того, наше исследование основывается на представлении о том, что особенности картины мира личности и её конструирования доступны разработке через анализ дискурсивных практик [1; 3; 11; 14; 16; 17; 20]. В связи с чем, в целях выявления эмпирических индикаторов конструирования картины мира личности, нами был проанализирован ряд интервью, данных знаменитостями журналу Esquare [19], с помощью процедур метода обоснованной теории [5; 15].

Таким образом, путем кодирования нами были выявлены эмпирические категории, выражающие содержания суперординатных конструктов и, согласующиеся с представленной концептуальной моделью. Анализ показал, что принципам конструирования картины мира личности соответствуют следующие категории:

- репрезентации – зависимость;
- генерации – свобода;
- инкорпорации – тождество;
- сепарации – инакость;
- фальсификации – безразличие;
- аутентификации – увлеченность.

Дальнейшая разработка позволяет заключить, что механизмы конструирования картины мира личности соотносятся с конкретными психическими феноменами, доступными эмпирическому исследованию с помощью психодиагностического инструментария.

Особенности механизма интерпретации реализуются через суперординатный конструкт «зависимость – свобода». Данный конструкт включает представления о мире, как об управляемом или неуправляемом, прогнозируемом или непрогнозируемом, доступном воздействию или функционирующем вне зависимости от действий, поступков, планов, усилий человека. В то же время, в него входят и представления о себе, как о зависимом от обстоятельств, судьбы, беспомощном перед лицом случая либо, как ответственным за происходящие события, хозяине собственной жизни. Опираясь на сказанное можно предположить, что механизм интерпретации связан с локусом контроля, при чем, принцип репрезентации будет выражать такая его форма, как экстернальность, а принцип генерации – интернальность. Так, на наш взгляд, для исследования особенностей интерпретации целесообразно использовать опросник «Уровень субъективного контроля» разработанный Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голькиной, Л. М. Эткиндо [12].

Особенности механизма конституирования представлены конструктом «тождество – инакость». Содержанием данного конструкта являются интерпретации: Других, как «своих» либо «чужих», и себя, как включенного в социум, разделяющего его идеалы, нормы, традиции, установки либо противопоставляющего себя социуму, вырабатывающего свои правила взаимодействия. Также, в этот конструкт входят представления о своей взаимосвязи с социумом либо обособленности от него, общности, сходстве с Другими или отличии от них, уникальности, своеобразия. В связи с этим, мы полагаем, что механизм конституирования сопоставим с ролевой идентичностью, в то время, как его принципы можно соотнести: инкорпорацию – с выраженной социальной идентичностью и преобладанием социальных ролей, а сепарацию – с превалированием личностной идентичности и ролей. Так, для эмпирической разработки особенностей конституирования может быть использована методика «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой [13].

Особенности механизма идентификации раскрываются через конструкт «увлеченность – безразличие», содержанием которого выступают толкования: себя, как эффективного либо неэффективного, своего существования, как успеха либо фиаско, а также характеристика своей жизни, как интересной или скучной, продуктивной или непродуктивной, наполненной смыслом или бессмысленной. Кроме того, данный конструкт включает временные интерпретации, такие, как представления о взаимосвязи настоящего с прошлым опытом и будущими планами и замыслами либо, напротив, о изоляции настоящего, оторванности актуальной жизненной ситуации от общего жизненного контекста, в частности, убеждение в абсолютной неуправляемости и «закрытости» будущего, с исключением из картины мира устремлений и целей, что понимается нами, как сворачивание жизненной перспективы. Следовательно, механизм идентификации связан с феноменом осмысленности жизни, и, в частности, такими психическими явлениями, как жизненные цели, удовлетворенность жизнью, личностная направленность, временные ориентации. При этом, конструирование картины мира по принципу фальсификации будет выражаться через низкий уровень осмысленности жизни, а по принципу аутентификации через высокий. Исходя из сказанного, мы полагаем, что особенности идентификации доступны изучению с помощью теста смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева [8].

Соотношение механизмов, принципов, эмпирических категорий и эмпирических индикаторов конструирования картины мира личности представлено в таблице.

В качестве дополнительных методов исследования конструирования картины мира личности могут выступать такие психодиагностические инструменты, как методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева [10], а также проективные методы: «must-тест», предназначенный для изучения ценностей, целей, личностной направленности, авторства П.Н. Иванова, Е.Ф. Колобовой [2], и модифицированная методика А.А. Кроника «Твоя линия жизни», позволяющая выявить временные аспекты конструирования [9].

Таблица. Соотношение механизмов, принципов, эмпирических категорий и эмпирических индикаторов конструирования картины мира личности

Механизмы конструирования	Принципы конструирования	Эмпирические категории конструирования (содержания суперординатных конструктов)	Эмпирические индикаторы конструирования
Интерпретация	репрезентация	зависимость	экстернальность (внешний локус контроля)
	генерация	свобода	интернальность (внутренний локус контроля)
Конституирование	инкорпорация	тождество	социальная идентичность (преобладание социальных ролей)
	сепарация	инакость	личностная идентичность (преобладание личностных ролей)
Идентификация	фальсификация	безразличие	низкий уровень осмысленности жизни
	аутентификация	увлеченность	высокий уровень осмысленности жизни

И наконец, принимая во внимание актуальную тенденцию исследования уникальных, самобытных характеристик личности, а также их недоступность анализу с помощью количественных методов, мы полагаем целесообразным наряду с тестовыми методиками, использовать качественные методы [6; 11], в частности, такие, как нарративный метод [1; 3; 11; 14; 17; 20] и анализ вербально-визуальной самопрезентации в виртуальном коммуникативном пространстве [21; 22; 23].

В заключение отметим, что для обработки данных, полученных названными методами, мы планируем использовать процедуры качественного и количественного контент-анализа, обоснованной теории, дискурс-анализа, а также математико-статистические методы.

Выводы.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что выявление эмпирических индикаторов конструирования картины мира личности было реализовано нами через ряд этапов.

Так, путем теоретического моделирования нами были раскрыты механизмы конструирования картины мира личности, а именно:

- интерпретация – в системе отношений «Я-Мир»;
- конституирование – в системе отношений «Я-Другие»;
- идентификация – в системе отношений «Я-Я».

Затем, нами были показаны психологические особенности данных механизмов – дихотомические пары принципов конструирования. Было отмечено, что механизм интерпретации может осуществляться по принципу репрезентации или генерации, механизм конституирования – инкорпорации или сепарации, идентификации – аутентификации или фальсификации.

Далее, с помощью процедур метода обоснованной теории нами были выделены эмпирические категории, выражающие содержание механизмов конструирования, как суперординатных конструктов, и, соотносящиеся с принципами конструирования картины мира личности следующим образом:

- зависимость – репрезентация;
- свобода – генерация;
- тождество – инкорпорация;
- инакость – сепарация
- безразличие – фальсификация
- увлеченность – аутентификация.

Кроме того, сопоставление результатов кодирования по методу обоснованной теории и предложенной концептуальной модели, дало возможность выявить эмпирические индикаторы конструирования картины мира личности – конкретные психические феномены.

Так, было показано, что механизм интерпретации связан с локусом контроля, при чем, принцип репрезентации выражает такая его форма, как экстернальность, а принцип генерации – интернальность. Механизм конституирования соотносится с ролевой идентичностью, а его принципы реализуются: инкорпорации, как преобладание социальной идентичности и ролей, а сепарации, как превалирование личностной идентичности и ролей. Механизм идентификации имеет непосредственное отношение к феномену осмысленности жизни, и, в частности, такими психическим явлениям, как жизненные цели, удовлетворенность жизнью, личностная направленность, временные ориентации. Принципы данного механизма раскрываются через: низкий уровень осмысленности жизни – фальсификация, высокий – аутентификация.

Последующий анализ позволил подобрать и обосновать психодиагностический инструментальный соответствующий выявленным эмпирическим индикаторам конструирования картины мира личности, представленный следующими методиками:

- опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК);
- методика «Кто Я?»;
- тест смысложизненных ориентаций (СЖО);
- методика исследования самооотношения (МИС);
- «must-тест»;
- «Твоя линия жизни»;
- изучение особенностей самопрезентации в Интернет-среде;
- нарратив – описание значимого жизненного события.

И, подводя итоги, отметим, что перспективой настоящей работы выступает проведение эмпирического исследования психологических особенностей конструирования картины мира личности в целях проверки предложенной концептуальной модели.

Literatura

1. Brockmeier J., Harre R. Narrativ: problemy i obeshhanija odnoj al'ternativnoj paradigmy // Voprosy filosofii. №3. – М.: 2000. – С. 29-42.
2. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – М.: Izd-vo Instituta psihoterapii 2005. – 496 s.
3. Gergen K.J. Social'nyj konstrukcionizm: znanie i praktika. Sb. statej / per s angl. A.M. Korbuta; Pod obshh. red. A.A. Polonnikova. Mn.: BGU, 2003. – 232 s.
4. Glasersfeld E.von Vvedenie v radikal'nyj konstruktivizm // Vestnik Moskovskogo un-ta. Serija 7. Filosofija. – М., 2001. – № 4. – С. 59-81.
5. Holton J. The Coding Process and Its Challenges // The sage handbook of grounded theory. / Bryant A., Charmaz K. (Eds.). – Los Angeles: Sage, 2007. – pp. 237-261.
6. Janchuk V.A. Postmodernistskaja sociokul'turno-interdeterministskaja dialogicheskaja perspektiva metoda psihologicheskogo issledovanija // Metodologija i istorija psihologii. T.2., Vyp.1. – М.: 2007. – с. 207-226.
7. Kelly G. Teorija lichnosti. Psihologija lichnostnyh konstruktov. SPb., 2000. – 249 s.
8. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennyh orientacii (SZhO). 2-e izd. – М.: Smysl, 2000. – 18 s.
9. LifeLine i drugie novye metody psihologii zhiznennogo puti. / Sost. i red. A.A. Kronika. – М.: Progress, Kul'tura, 1993. – 230 s.
10. Pantileev S.R. Metodika issledovanija samoотношенija. М.: Smysl, 1993. – 32 s.
11. Podshivalkina V.I. Potencial osobistosti: teoretiko-metodologichni problemi doslidzhennja // Potencial osobistosti ta tendencii jogo realizacii v umovah transformacijnih zmin u suspil'stvi: kolektivna monografija / za nauk. red. V.I. Podshivalkinoi. – Odesa: Feniks, 2011. – С. 11-44.
12. Rean A.A. Prakticheskaja psihodiagnostika lichnosti. SPb: Izd-vo SPb un-ta, 2001. – 224 s.
13. Rumjanceva T.V. Psihologicheskoe konsul'tirovanie. Diagnostika otnoshenij v pare. SPb.: Rech', 2006. – 176 s.
14. Sapogova E.E. Avtobiograficheskij narrativ v kontekste kul'turno-istoricheskoy psihologii // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2005. №2. – С. 63-74.
15. Strauss A., Corbin J. Osnovy kachestvennogo issledovanija: obosnovannaja teorija, procedury i tehniki / Per. s angl. i posleslovie T.S. Vasil'evoj. – М.: Jeditorial URSS, 2001. – 256 s.
16. Titarenko T.M. Postmoderni konceptualizacii ponjat' «osobistist» ta «zhittevij shljah» // Psihologija i suspil'stvo: ukraïns'kij naukovno-ekonomichnij ta social'no-psihologichnij chasopis. – Ternopil', 2009. – С. 83-96.
17. Titarenko T.M. Zhittevij shljah osobistosti: praktiki konstrujuvannja // Visnik chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni T.G. Shevchenka. Serija: psihologichni nauki., T.2, Vip.94, Chernigiv, 2011. – С. 194-197.
18. Watzlawick P. Konstruktivizm i psihoterapija // Voprosy psihologii. №5. – М., 2001. – С. 101-113.
19. Pravila zhizni // Esquire [Jelektronnyj zhurnal] – Rezhim dostupa: <http://esquire.ru/wil/>, svobodnyj. Data obrashhenija: 03.04.2013.
20. Shotter J. From within an external world // The Scandinavian Journal of Psychology, 40. – pp. 81-84. – [Jelektronnyj resurs: John Shotter's homepage] – Rezhim dostupa: http://pubpages.unh.edu/~jds/smedslund_mss.htm, svobodnyj. Data obrashhenija: 12.06.2013.
21. Suler J.R. Identity Management in Cyberspace // A hardcopy version of this article appeared as: Identity Management in Cyberspace // Journal of Applied Psychoanalytic Studies, №4, 2002. – p. 455-460. [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://users.rider.edu/~suler/psy cyber/identitymanage.html>, svobodnyj. Data obrashhenija: 20.06.2013.
22. Turkle Sh. Constructions and Reconstructions of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://web.mit.edu/sturkle/www/constructions.html>, svobodnyj. Data obrashhenija: 20.06.2013.
23. Zhichkina A.E., Belinskaja E.P. Strategii samoprezentacii v Internet i ih svjaz' s real'noj identichnost'ju [Jelektronnyj zhurnal: Flogiston] – Rezhim dostupa: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>, svobodnyj. Data obrashhenija: 21.06.2013

УДК 159.923.2-053.67:159.937.53

Особливості часової перспективи та самоствавлення особистості в юнацькому віці

Яворовська Л.М., Коноплянко Т.І.

Статья посвящена изучению временной перспективы, а именно – ее связи с самоотношением личности на разных этапах одного возрастного периода. По мнению авторов, специфика временной перспективы может быть связана с характером основной деятельности личности. По результатам проведенного эмпирического исследования, были определены особенности временной перспективы и самоотношения личности раннего, среднего и старшего юношеского возраста. Изучена взаимосвязь между ними на каждом этапе развития личности в юношеском возрасте. Описаны феномены временной перспективы: «фантом настоящего» и «феномен лестницы». Последние рассматриваются как личностные особенности, которые могут проявляться в старшем юношеском возрасте.

Ключевые слова: временная перспектива, сбалансированная временная перспектива, самоотношение, юношеский возраст, особенности, взаимосвязь, феномен.

Стаття присвячена вивченню часової перспективи, а саме – її зв'язку із самоствавленням особистості на різних етапах одного вікового періоду. На думку авторів, специфіка часової перспективи може бути пов'язана із характером основної діяльності особистості. За результатами проведеного емпіричного дослідження, визначено особливості часової перспективи і самоствавлення особистості раннього, середнього і старшого юнацького віку. Вивчено взаємозв'язок між ними на кожному з етапів розвитку особистості в юнацькому віці. Описано феномени часової перспективи: «фантом теперішнього» і «феномен сходів». Останні розглядаються як особистісні особливості, що можуть проявлятися у старшому юнацькому віці.

Ключові слова: часова перспектива, збалансована часова перспектива, самоствавлення, юнацький вік, особливості, взаємозв'язок, феномен.

The article focuses on exploring of time perspective – specifically, its correlation with personality's self-attitude at different stages of the same age period. According to the authors, the time perspective specific may be related with the nature of personality's main activity. According to the results of an empirical investigation, were identified the time perspective and self-attitude differences of early, middle and older adolescents. Was investigated the correlation between these personality's constructs on the every stage of personal development in adolescence. Were described the time perspective phenomena – namely, «The Phantom of the Present» and «The Phenomenon of Stairs». These phenomena are considered as personality characteristics that may occur in older adolescents.

Keywords: time perspective, balanced time perspective, self-attitude, adolescence, differences, correlation, phenomenon.

З сучасним прогресом, зростанням конкуренції на ринку праці, молоді важливо усвідомлено і збалансовано керувати своїм життям. Часова перспектива грає вирішальну роль у регуляції діяльності і життя особистості. Наш спосіб життя, спілкування з людьми, наші вчинки, рішення пронизані тим, як ми сприймаємо час. Але найголовніше, що вплив часової перспективи на життя особистості, на думку багатьох дослідників, є малоусвідомлюваним [1; 5; 7; 9; 10; 12].

У даній статті ми головним чином спираємося на підхід Ф. Зимбардо та Дж. Бойда щодо вивчення часової перспективи особистості. Також проблему часової перспективи у психології вивчали Л. Френк, К. Левін, О. Кронік, Є. Головаха, К. Абульханова-Славська, В. Ковальов, Т. Березіна.

Першими вченими, які звернули увагу на поняття часової перспективи, її важливість у психологічному житті особистості, були Л. Френк та К. Левін. Вони визначали часову перспективу як існуючу у теперішній момент (психологічне теперішнє) цілісність бачення індивідом свого психологічного майбутнього і свого психологічного минулого. Вона є інтеграцією минулого, теперішнього і майбутнього у психологічному життєвому просторі індивіда. Цей індивідуальний спосіб бачення світу виявляється у інтерпретаціях людиною свого минулого, теперішнього і майбутнього [3].

Вченими вітчизняної психології, які зробили внесок у вивчення проблеми часової перспективи, є Є.І. Головаха, О.О. Кронік, К.О. Абульханова-Славська, В.І. Ковальов, Т.Н. Березіна. Розробники причинно-цільової концепції психологічного часу Є. І. Головаха, О.О. Кронік в якості проблеми дослідження психології часової перспективи визначили особливості відображення та оцінювання людиною свого життя. Основним предметом вивчення є події минулого, теперішнього і майбутнього в їх взаємозв'язку [5]. К.О. Абульхановою-Славською, В.І. Ковальовим і Т.Н. Березіною розроблюється поняття „часової трансспективи”, що означає „здатність свідомості об'єднувати у теперішньому минуле і майбутнє, і таким чином інтегрувати час свого життя” [2].

Можна сказати, що поняття часової перспективи в орієнтаційному підході зарубіжної психології, та часової трансспективи в вітчизняній психології є синонімічними.

Згідно Ф. Зимбардо та його співавтора Дж. Бойда, які продовжили ідеї К. Левіна, «часова перспектива – це частіше неусвідомлюване відношення особистості до часу і процес, за допомогою якого тривалий перебіг існування об'єднується у часові категорії, що допомагає упорядкувати наше життя, структурувати його та надати йому сенсу» [1]. Тобто вчені акцентують увагу на тому, що часова перспектива, орієнтація на майбутнє, теперішнє, або минуле, може не усвідомлюватися, або мало усвідомлюватися.

Важливість вивчення часової перспективи, за її впливу на життєдіяльність особистості, підтверджується останніми дослідженнями: вивчення гендерних особливостей, осіб із залежністю від психоактивних речовин, особливостей здоров'я-орієнтованої поведінки особистості (health-related behaviour) [7; 9; 10].

Сучасній людині, а особливо молоді, надзвичайно важливо бачити свої можливості, незважаючи на невдачі в минулому. Цінувати момент зараз, щоб не жалкувати про його упуцнення через роки після.

Кар'єрно зростати, але, зростаючи, не забувати про особисте життя. Ф.Зимбардо зі співавторами виділяють збалансовану часову перспективу (орієнтацію) - психологічний конструкт, пов'язаний з гнучким перемиканням між роздумами про минуле, теперішнє або майбутнє, в залежності від ситуативних вимог, оцінки ресурсів, особистісних і соціальних оцінок. Вчені припускають, що оптимальний профіль часової перспективи відповідає певному поєднанню показників за шкалами часових орієнтацій [11]. Передбачається, що така часова орієнтація є найбільш оптимальною часовою перспективою з точки зору психологічного та фізичного здоров'я, а також функціонування індивіда в суспільстві [1]. Підтвердженням цього є результати роботи голландських вчених Й. Вовінкеля, Е.Т. Бохльмейєра та Г.И. Вестерхофа. За результатами їх дослідження чим уважнішою стає особистість до себе, подій навколо, тим збалансованішою стає її часова перспектива, і тим вищою стає задоволеність життям [12].

Самоставлення – це інтегральне утворення самосвідомості, що проявляється у формі переживання, відносно стійкого відчуття особистості щодо себе, своїх якостей, вчинків, намірів [6]. За В.В. Століним, самоставлення обслуговує активність людини, виконуючи роль зворотного зв'язку інформацією про «внесок» суб'єкта в його власну активність.

На нашу думку, цікавим є дослідження взаємозв'язку часової перспективи та самоставлення, і особливостей цього взаємозв'язку на різних етапах одного вікового періоду. У нашому випадку, це період юності – вік пошуків себе, вік професійної самореалізації. Можливо, в залежності від етапу вікового періоду часова перспектива має свої відмінності у відношенні домінуючих орієнтацій. Також маємо припущення, що в залежності від етапу юнацького віку однакові орієнтації пов'язані з різними аспектами самоставлення, та навпаки. Отже, для збалансування часової перспективи необхідно буде впливати на різні часові орієнтації особистості юнацького віку в залежності від того, на якому етапі свого розвитку вона знаходиться. Наведені вище думки надихнули нас на проведення емпіричного дослідження, що є продовженням нашої наукової діяльності за даною проблематикою.

За мету дослідження ми мали вивчення взаємозв'язку між часовою перспективою та самоставленням особистості на різних етапах її вікового розвитку у період юності. Тому ми поставили певні завдання для досягнення мети:

1. Вивчити особливості часової перспективи та самоставлення особистості на різних вікових етапах її розвитку у період юності;
2. Визначити особливості взаємозв'язку часової перспективи та самоставлення особистості раннього, середнього та старшого юнацького віку.

У якості досліджуваних виступили 90 осіб юнацького віку: учні випускних класів середнього навчального закладу (30 осіб), студенти 3-5 курсів факультетів ХНУ імені В.Н. Каразіна (30 осіб), молоді працівники (30 осіб).

За Д.Б. Ельконіним та В.В. Давидовим, період юності особистості визначається її віком від 16-17 і до 24 років. Також вчені виділяють два етапи юності: ранню (16-17 років) та пізню (18-24 років). Але ми припускаємо, що часова перспектива і самоставлення особистості можуть бути пов'язані не тільки з її віком, а і з типом основної діяльності, яку реалізує особистість на певному етапі юнацького віку. Якщо у ранній юності (16-17 років) це учбова діяльність, то у першій половині пізньої юності (18-21 років) – це вже учбово-професійна діяльність, тобто здобуття професійних знань для їх майбутньої реалізації. А для другої половини пізньої юності (22-24 роки) притаманна вже професійна діяльність, тобто реалізація тих професійних знань, які були отримані раніше.

Тому згідно завдань дослідження вибірку було поділено на три групи за віковим показником та типом основної діяльності. Таким чином, умовно ми виокремили наступні етапи юнацького періоду: I група – ранній юнацький вік (16-17 р.), II група – середній юнацький вік (18-21 р.), III група – старший юнацький вік (22-24 р.).

Для вивчення часової перспективи та самоставлення досліджуваних ми використовували наступні методики:

1. Методика дослідження самоставлення особистості «Тест-опитувальник «Самоставлення»» (В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв) [6];
2. Методика дослідження часової перспективи ZTP1 (Ф. Зимбардо, А. Гонзалес) [1; 4; 8];
3. Методика дослідження часової перспективи трансцендентного майбутнього TFTP1 (Дж. Бойд, Ф. Зимбардо) [1].

При обробці результатів для дослідження відмінностей обчислювався t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок, та r-критерій Пірсона для дослідження кореляції.

Спочатку ми вивчали особливості часової перспективи досліджуваних за критерієм віку (ранній, середній та старший юнацький вік), потім за статевим показником на кожному з етапів юнацького віку. Далі проводився аналіз особливостей самоставлення за тим самим алгоритмом.

Аналіз результатів дослідження показав, що часова перспектива досліджуваних раннього юнацького віку є незбалансованою: необхідне підвищення показників за шкалами Позитивного минулого та Майбутнього, та зниження показників Негативного минулого, Гедоністичного теперішнього та Трансцендентного майбутнього. Події життя досліджуваних цього віку сприймають, як задалегідь передбачені (закінчення школи, іспити). Хвилювання перед очікуваною відповідалністю, що сприймається як доленосна, обумовлює життя на повну у теперішньому. Досліджуваних аналізують невдачі задля уникнення їх у майбутньому, адже попереду випускників очікує доросле життя. Дівчата більш тепло і веселково ставляться до свого минулого. Юнаки ж більше орієнтовані на майбутнє. Це може бути пов'язано з формуванням думок щодо подальшого свого становлення в житті як чоловіка.

Для досліджуваних цього віку характерно вираження аутосимпатії та самоінтересу, що пов'язано, на нашу думку, із потребою у професійному самовизначенні. При чому дівчата більш орієнтовані на пізнання себе, самовдосконалення. Хлопці ж мають невиражений показник самозвинування, тобто вони не розглядають невдачі як наслідки власної поведінки.

Завдяки виявленим кореляціям можемо стверджувати, що орієнтація досліджуваних раннього юнацького віку на реконструювання минулих подій з негативним відтінком, як сукупності невдач і поразок, призводить до зниження позитивного самоставлення досліджуваних. Виражена орієнтація Гедоністичного теперішнього обумовлює зниження самопослідовності. Через прагнення отримання задоволення від життя, для учнів виникає загроза дефіциту часу для важливих справ – їм необхідно навчитися цінувати час. Зв'язку між домінуючою орієнтацією Трансцендентного майбутнього та самоставленням особистості досліджуваних встановлено не було. Можна сказати, що віра у вдачу і підтримку з Неба є культурно-обумовленою, і з самоставленням особистості вона ще не має зв'язку.

Часова перспектива досліджуваних середнього юнацького віку є недостатньо збалансованою. Показник орієнтації на Позитивне минуле та Майбутнє є недостатньо високими. На нашу думку, це можна пов'язати з невпевненістю особистості даного віку щодо своєї професійної реалізації. Відмінності часової перспективи юнаків та дівчат виявилися не значимими.

За умов реалізації учбово-професійної діяльності активується пошук вірних дій, вчинків, з'являється прагнення до формування компетенції, а для цього необхідна підтримка, думка оточення. Досліджувані цього віку вимогливі до себе, оскільки важливим для них стає успішний професійний розвиток у сфері набуття знань. Але вони перебувають у кризі – вони не певні, чи вірний шлях професійного становлення вибрали.

Дівчата середнього юнацького віку більш відкриті своїм переживанням, своєму внутрішньому світу. Ми це пояснюємо тим, що для жінок більш характерною є емоційність, для чоловіків – раціоналізм (розглядаємо, що відкритість своїм почуттям і переживанням є емоційно обумовленими).

Проаналізувавши виявлені кореляції, можемо сказати про позитивне сприйняття досліджуваними минулого досвіду, і теперішній інтерес до себе та прагнення до самовдосконалення. Вони не закриваються від своїх думок щодо минулого, і навіть у невдачах знаходять позитивний сенс. Будучи послідовними у своїй поведінці, вчинках – вони зазнають менше невдач. Але зниження самопослідовності обумовлює домінування орієнтації на Трансцендентне майбутнє, тобто лінощі підсилюють віру студентів у фарт, та підтримку, від них незалежну.

Часова перспектива досліджуваних старшого юнацького віку є достатньо збалансованою. Вдосконалення у сфері професійної діяльності для молодих працівників може обумовлювати їх орієнтацію на Майбутнє: особистість будує життєві плани, можливості кар'єрного зростання. Події минулого сприймаються позитивно, адже самостійне життя, особливо на початку професійної реалізації, містить у собі більше складнощів, ніж у дитинстві. Підвищений показник Трансцендентного майбутнього можна, на нашу думку, пояснити потребою в актуалізації віри досліджуваних у свої можливості, вірою в успіх, у зміну смуги невдач на фарт і т.п. Можливо, таке відношення до подій може бути одним із шляхів визволення переживань з приводу нестабільності життєвої ситуації у старшому юнацькому віці.

Для юнаків професійна діяльність сприймається як задоволення, адже працюючи, вони реалізують себе як чоловіки. Також статистично вищою є самопослідовність, що підтверджує притаманний чоловікам раціоналізм у поведінці. Дівчатам же характерно більш позитивне ставлення до себе, до почуттів, і не заперечення останніх. Але для обох статей низька вимогливість щодо себе обумовлює схильність особистості цього віку до орієнтації Гедоністичного теперішнього: занурення у гедонізм не сприймається як неконструктивне.

Негативні події життя для досліджуваних – досвід, який треба прийняти з користю, проаналізувавши його. Але елементаристське відношення до подій пропонує зниження їх позитивної реконструкції.

Чим більш впевнена у собі особистість у старшому юнацькому віці, тим менше вона може сприймати свій досвід як позитивний. Віра у свої можливості, впевненість у собі дає стимул до прагнення все більш кращого, до високих досягнень. І тому минулий досвід стає менш значимим. Ми назвали це «феномен сходів».

Прагнучи до реалізації бажаного особистість будує план, стратегію, що є свідченням її послідовності. І чим більше вона орієнтована на майбутнє, тим більшою стає самопослідовність. На нашу думку, це виражається у так званому «фантомі теперішнього». Таким чином, за високої самопослідовності особистість не живе у теперішньому, вона не може відчувати життя. Її життя є майбутнє, якого ще нема. Описані феномени ми розглядаємо як особистісні особливості, що можуть проявлятися у старшому юнацькому віці.

Таким чином, обробка результатів дозволила нам сформулювати наступні висновки. Особливостями часової перспективи та самоставлення особистості у юнацькому віці є:

1. Ранній юнацький вік. Часова перспектива досліджуваних є не збалансованою. Події життя досліджуваних цього віку сприймають, як заздалегідь передбачені. Жага до веселощів, життя на повну у теперішньому обумовлюється страхом браку часу у майбутньому. Досліджувані аналізують невдачі задля уникнення їх у майбутньому. Дівчата більш тепло і веселково ставляться до свого минулого. Юнаки ж більше орієнтовані на майбутнє.

Для самоставлення досліджуваних характерна вираженість аутосимпатії та самоінтересу, що пов'язано із потребою у самоаналізі, адже випускникам важливо професійно самовизначитися. Дівчата більш орієнтовані на пізнання себе, самовдосконалення, як прояв прагнення до першості серед дівчат-одноліток. Хлопці не розглядають невдачі як наслідки власної поведінки.

2. Середній юнацький вік. Часова перспектива досліджуваних також є недостатньо збалансованою, що пов'язано із їх невпевненістю щодо професійної реалізації. І юнаки і дівчата знаходяться у кризі «середини навчання».

За умов реалізації учбово-професійної діяльності активується пошук вірних дій, вчинків, в самоставленні досліджуваних з'являється прагнення до формування компетенції, а для цього необхідна підтримка, думка оточення. Досліджувані вимогливі до себе. Дівчата цього віку більш відкриті своїм переживанням за їх більш емоційної природи.

1. Старший юнацький вік. Часова перспектива у цьому віці достатньо збалансована. Більш актуальними для досліджуваних є не гедоністичні тенденції. Події минулого сприймаються позитивно,

адже самостійне життя, особливо на початку професійної реалізації, містить у собі більше складнощів, ніж у дитинстві. У досліджуваних наявна потреба віри у свої можливості, в успіх, у фарт. На нашу думку, це може бути одним із шляхів визволення переживань з приводу нестабільності життєвої ситуації. Для юнаків професійна діяльність сприймається як задоволення: працюючи, вони реалізують себе як чоловіки.

Самоставлення хлопців відрізняється вищою самопослідовністю, що підтверджує притаманний чоловікам раціоналізм у поведінці. Дівчатам же характерно більш позитивне ставлення до себе, до почуттів, і не заперечення останніх – дане розглядаємо як наслідок відкритості своєму внутрішньому світові. Але для обох статей професійна діяльність, досягнення самостійності у матеріальному аспекті знижують самозвинувачення особистості.

Також ми визначили наступні особливості взаємозв'язку часової перспективи та самоставлення особистості у юнацькому віці:

1. Ранній юнацький вік. Орієнтуючись на минулі поразки і невдачі, учні не приймають себе, в них підвищується самозвинувачення, знижується самопослідовність, самовпевненість і самоповага. Також, за прагнення отримання задоволення від життя, для учнів виникає загроза дефіциту часу для важливих справ.

2. Середній юнацький вік. Страх перед невизначеним майбутнім є актуальним для студентів. Вони не закриваються від своїх думок щодо минулого, і навіть у невдачах знаходять позитивний сенс. Будучи послідовними у своїй поведінці, вчинках – вони зазнають менше невдач. Але зниження самопослідовності обумовлює домінування орієнтації на Трансцендентне майбутнє, тобто лінощі підсилюють віру студентів у фарт, та підтримку, від них незалежну.

3. Старший юнацький вік. У разі низької вимогливості щодо себе особистість цього віку починає схилитися до гедоністичної поведінки. Негативні події життя для них – досвід, який треба прийняти з користю, проаналізувавши його. Але елементаристське відношення до подій пропонує зниження їх позитивної реконструкції.

Чим більш впевнена у собі особистість у цьому віці, тим менше вона може сприймати свій досвід як позитивний – «феномен сходів». Чим більше особистість орієнтується на майбутнє, тим більшою стає її самопослідовність – «фантом теперішнього». Описані феномени є особистісними особливостями, що можуть проявлятися у старшому юнацькому віці.

Таким чином, у юнацькому віці чим старшою стає особистість, тим більш вона стає стратегічно орієнтованою: вона свідомо планує життя. З віком розвиненішим стає і самоставлення: особистість не заперечує свій досвід, приймає його, сприймає як корисний.

За отриманих результатів, перспективами наших досліджень є:

- 1) Дослідження особливостей часової перспективи осіб з кібер-залежністю;
- 2) Створення і реалізація тренінгової програми для навчання учнів випускних класів ефективному розподілу часу, і дослідження дієвості цієї програми;
- 3) Подальше емпіричне вивчення описаних феноменів часової перспективи: «феномену сходів» та «фантому теперішнього».

Literatura

1. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь [Текст] / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
2. Ковтун Ю. Ю., Котельникова Ю. О. Исследование роли осмысленности жизни и рефлексивности в переживании времени [Електронний ресурс] / Ю. Ю. Ковтун, Ю. О. Котельникова. - Режим доступу: http://conf.msu.ru/archive/Lomonosov_2007/16/Kovtun_YuYu.pdf.
3. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды [Текст] / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
4. Митина О. В., Сирцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо (ZTPI): результаты психометрического анализа русскоязычной версии [Текст] / О.В. Митина, А. Сирцова // Вестник московского университета : науч. журн. – Серия 14 -ПСИХОЛОГИЯ. – 2008, №4. – с. 67-90.
5. Савлакова Н. М. Временная перспектива личности : теоретический анализ проблемы [Текст] / Н. М. Савлакова // Философия и социальные науки : науч. журн. – 2010. - № 3. – с. 21–23 .
6. Столин В. В. Психодиагностика самосознания [Текст] / В.В. Столин и др. // Общая психодиагностика: гл. 9. - СПб.: изд. «Речь», 2000. – с. 340-384.
7. Crockett R. A., Weinman J., Hankins M., Marteau T. Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples [E-source] / R. A. Crockett, J. Weinman, M. Hankins, T. Marteau // PubMed Central (PMC) : Psychology and Health. – March, 2012 – Download stream: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2657323/>
8. EMCDDA. Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI [E-source] // European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. Download stream: www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index89378EN.html
9. Keough K. A., Zimbardo P. G., Boyd J. N. Who's Smoking, Drinking and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use [Text] / K. A. Keough, P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Basic and applied social psychology. – 21(2). – p. 149-164.
10. Padawer E. A., Jacobs-Lawson J. M., Hershey D. A., Thomas D. G. Demographic Indicators as Predictors of Future Time Perspective [Text] / E. A. Padawer, J. M. Jacobs-Lawson, D. A. Hershey, D. G. Thomas // Curr Psychol / – September, 2007. – 26. – p. 102-108.
11. The Time Paradox. Surveys [E-source] // The Time Paradox. The New Psychology of the Time That Will Change Your Life. Download stream : www.thetimeparadox.com
12. Vowinckel J., Bohlmeijer E. T., Westerhof G. J. Balanced Time Perspectives and Mindfulness [E-source] / J. Vowinckel, E. T. Bohlmeijer, G. J. Westerhof // Mental Health Promotion. – August, 2012. – Download Stream : [http://essay.utwente.nl/62422/1/Vowinckel_J.C._s0160067_\(verslag\).pdf](http://essay.utwente.nl/62422/1/Vowinckel_J.C._s0160067_(verslag).pdf)

Розділ: Психологія пізнавальних процесів

УДК 159.9.075

Проверка психометрического качества теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»

Вепро Е.Ю., Яворовская Л.Н.

Статья посвящена изучению актуальной проблемы психологической науки – измерению социального интеллекта. На основе проведенного экспериментального исследования была произведена проверка психометрического качества теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» для детей подросткового возраста. С помощью статистических методов обработки данных стало возможным проведения проверки субтестов на надежность, валидность. По результатам проведенного исследования была изменена нормативная таблица для стандартных значений.

Ключевые слова: валидность, корреляция, методика, надежность, социальный интеллект, факторный анализ.

Стаття присвячена вивченню актуальної проблеми психологічної галузі знань – вимірюванню соціального інтелекту. На основі проведеного експериментального дослідження була зроблена перевірка психометричної якості теста Дж. Гілфорда та М. Саллівена «Діагностика соціального інтелекту» для дітей підліткового віку. За допомогою статистичних методів обробки даних ми мали змогу провести перевірку субтестів на надійність, валідність. За результатами отриманого дослідження була змінена нормативна таблиця для стандартних значень.

Ключові слова: валідність, кореляція, методика, надійність, соціальний інтелект, факторний аналіз.

The article investigates the topical problem of social intellect measurement in psychological science. The experimental research enabled the checkup of J.Giford and M.Sallivan's psychometric Social Intellect Diagnostics test for adolescents. Statistical methods of data processing enabled the check-up of subtest for their reliability and validity. The research resulted it the change of the normative table for standard meanings.

Key words: correlation, factor analysis, invalidity, methodology, reliability, social intellect.

Постановка проблемы в общем виде. Современный этап развития психологической науки не исключает наличия нерешенных проблем. Социальный интеллект является относительно новым понятием в психологии и поэтому недостаточно изучен.

На сегодняшний день тест Дж. Гилфорда и М. Салливена – это первый тест для измерения социального интеллекта. На наш взгляд, существует необходимость проверки психометрического качества данной методики для подросткового возраста.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы. Изучению феномена социального интеллекта в психологической науке уделяли внимания как зарубежные психологи, так и отечественные: И.Ф. Баширова, О.В. Беляева, Дж. Гилфорд, Ю.Н. Емельянов, Н.А. Лужбина, Г. Оллпорт, Э. Торндайк, А.Л. Южанина. И тем не менее остаются сложности при попытках измерения социального интеллекта. Существует не- совершенность диагностического материала [1, с. 37; 2, с 3-6].

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья. В статье представлены результаты проверки психометрического качества теста Дж. Гилфорда и М. Салливена для подростков. На основании проведенного эксперимента и просчета надежности, и валидности полученных данных данная методика приобрела другую форму.

Целью статьи является проверка психометрического качества и валидизация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» для детей подросткового возраста.

Изложение основного материала исследования. Термин «социальный интеллект» был введен в 1920г. Э. Торндайком для обозначения – «дальновидности в межличностных отношениях» [1, с. 33]. В 1960г. Дж. Гилфордом был создан первый надежный тест для измерения социального интеллекта. Согласно его подходу социальный интеллект рассматривался как система интеллектуальных способностей, независимая от фактора общего интеллекта, и связанная, прежде всего, с познанием поведенческой информации [2, с. 3].

Предлагаемый адаптированный вариант тестовой батареи базируется на результатах российской адаптации, обобщенной в руководстве Е.С. Михайловой, ГП «Иматон» 2001 года издания [2]. В данном методическом руководстве приведена адаптация на испытуемых в возрасте от 18 – 55 лет. Отсутствие нормативной таблицы для определения стандартных значений по отдельным субтестам и тесту в целом для детей подросткового возраста (11-15 лет) вызвало у нас необходимость в проверки психометрического качества методики для интересующего нас возраста.

В эксперименте приняли участие подростки общеобразовательной школы в количестве 281 человек в возрасте от 11 до 15 лет. В качестве диагностического материала нами был использован тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта». Методика исследования социального интеллекта включает 4 субтеста: субтест №1 – «Истории с завершением», субтест №2 – «Группы экспрессии», субтест №3 – «Вербальная экспрессия», субтест №4 – «Истории с дополнением». Три субтеста составлены на невербальном стимульном материале и один субтест – вербальный. Методика рассчитана на возрастной диапазон начиная с 9 лет [2, с. 16].

Статистические расчеты для исследования были реализованы с помощью специализированного языка программирования для статистических подсчетов «R» (версия 3.0)

Анализ полученных данных в ходе эксперимента показал, что проверка с помощью коэффициента внутренней согласованности (гомогенности заданий) α -Кронбаха показала, что коэффициент α для первого субтеста составляет 0,65, что является значимым результатом. Однако, анализ корреляций заданий теста

показывает, что задания 7 и 13 имеют преимущественно слабые и отрицательные корреляции с остальными заданиями первого субтеста. После удаления заданий 7 и 13 гомогенность возросла до 0,67. Гомогенность второго субтеста оказалась очень низкой, $\alpha=0,38$. Часть заданий этого теста отрицательно коррелируют друг с другом, что приводит к нецелесообразности нахождения общей суммы по всем заданиям второго субтеста. Последовательное исключение 14, 13, 8, 3, 12, 15, 5, 11 заданий позволило поднять гомогенность субтеста до 0,5, что является значимым результатом. Гомогенность третьего субтеста составляет 0,79, что является надежным результатом. Дополнительной корректировки этот субтест не требует. Исходя из этого мы можем говорить о надежности трех субтестов.

Гомогенность четвертого субтеста очень низка и составляет 0,22. Последовательное удаление 7, 5, 1, 6 заданий поднимает коэффициент внутренней согласованности до 0,26, что всё еще является статистически не значимым результатом. Четвертый субтест следует признать ненадежной по критерию внутренней согласованности.

Чтобы дополнительно проверить структуру методики, был использован факторный анализ методом главных компонент с варимакс вращением. Результаты факторного анализа ожидаемо подтверждают результаты проверки гомогенности шкал, т.к. по техническим причинам, выделяемые методом факторного анализа принципиальные компоненты всегда являются максимально внутренне гомогенными.

Согласно результатам факторного анализа, четвертый фактор полностью не соответствует изначально предполагаемому содержанию.

Для дополнительной проверки, мы используем метод параллельной факторизации, который обычно используется как точный критерий количества факторов. Этот метод предложен Л. Г. Хамфриз в 1975 году как альтернатива неточному методу «Каменная осыпь» Кеттелла (Humphreys, Lloyd G. and Montanelli, Richard G. (1975), An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 193-205). По данным авторов, на пересечении эмпирической линии собственных значений факторов и линии, построенной на основе случайно генерируемых данных, находится оптимальное количество факторов. Параллельная факторизация позволяет изучать как привычный график «Каменный осыпь» так и определять точное количество факторов, без обязательного обращения к визуальному анализу. Этот метод реализован в специализированном языке программирования для статистических расчетов «R».

С точки зрения критерия Каменной осыпи, следовало бы выделять 3 фактора, однако пересечение линии эмпирических и теоретических собственных значений показывает, что оптимальным было бы количество факторов 7. Дополнительная проверка с помощью MAP критерия Велицера показывает, что оптимальным является 3 фактора, точный критерий наиболее простой структуры показывает, что необходимо выделять от 6 до 8 факторов. Попытки выделения 6-8 факторов с применением методов вращения варимакс (минимизация количества нагруженных переменных и упрощение интерпретации факторов), квартимакс (максимизация количества нагруженных переменных и усложнение интерпретации факторов), облимин (неортогональное вращение, потенциально зависимые факторы) показывают, что некоторые из полученных факторов содержат всего 1-2 задания теста, что не соответствует психометрическим критериям качества теста.

Таким образом, оптимальным является выделение 3-х факторов. При выделении 3-х факторов изначально был использован метод вращения облимин, т.к. предположения о потенциальной взаимосвязи факторов отсутствовали. Однако выяснилось, что полученные этим методом факторы имеют связи $r < 0,09$, которые являются статистически не значимыми. Из этого следует, что факторы являются независимыми по своей истинной природе, а не из-за используемого метода вращения. В дальнейшем мы используем метод ортогонального вращения для получения независимых факторов.

Шкалы теста получают суммированием ответов (перекодированных с помощью ключа) по соответствующим значимым заданиям. Мы предлагаем исходя из полученных нами результатов проверки психометрического качества теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» для детей подросткового возраста использовать только те задания, которые оказались статистически значимыми. Таким образом мы предлагаем использовать следующие задания: в субтесте №1 задания 1, 4, 5, 6, 9, 11; в субтесте №2 – 2, 4, 6, 7, 12 задания, в субтесте №3 задания 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12 (таб. 1).

Таблица 1

Ключ к методике

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3
1	2		3
2		4	3
3			
4	3	3	1
5	1		1
6	3	1	2
7		2	2
8			1
9	3		
10			3
11	3		
12		2	2
13			
14			
15			
Всего заданий:	6	5	9

Полученные нами факторы имеют следующие характеристики: форма распределения не соответствует нормальной, вычисление среднего и стандартного отклонения статистически не значимо. Наиболее приемлемым методом стандартизации этих шкал является стандартизация в децилы, т.к. диапазон значений составляют целочисленные значения от 0 до 9 баллов. (таб. 2).

Таблица 2

Сырой балл	Децилы		
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3
0		1	
1	1	2	1
2	2	3	3
3	4	6	
4	5	8	4
5	7	10	5
6	10		6
7			7
8			9
9			10

Практическое применение данного теста требует перевода децилий в уровни для возможности измерения социального интеллекта по уровням развития (таб. 3)

Таблица 3

Перевод децилей в уровни

Интервал децилей	Уровень
1-3	Низкий
4-7	Средний
8-10	Высокий

С помощью приведенных данных в таблицах 2 и 3 мы можем говорить об варианте использования теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» для подростков.

Социальный интеллект является способностью, которая основана как на результатах социального развития ребенка, так и на его когнитивных способностях, поэтому мы ожидаем, что этот показатель будет проявлять стабильность во времени, как и большинство тестов способностей, при условии отсутствия значительных искусственно созданных факторов развития этих способностей. Нами было проведено повторное тестирование выборки детей по уже модифицированной форме теста. Ретест проводился через 1 месяц после первого тестирования. За это время, кроме стандартного процесса учебы, дети не испытали никакого специального психологического влияния, которое потенциально могло бы изменить исследуемые показатели. Коэффициент корреляции между данными первого и второго тестирований составил для субтеста №1 «Истории с завершением» $r=0,87$ ($p<0,001$), для субтеста №2 «Группы экспрессии» $r=0,85$ ($p<0,001$), для субтеста №3 «Вербальная экспрессия» $r=0,81$ ($p<0,001$). Таким образом, ретестовая надежность субтестов социального интеллекта является высокой, что и ожидалось учитывая характер исследуемых показателей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, была произведена проверка психометрического качества теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта» для подростков. В результате проведенной работы методика приобрела качественно другой вид: раздаточный материал сокращен после проведения проверки субтестов на надежность; исходя из этого - изменена нормативная таблица для стандартных значений. Дальнейшие исследования данной проблемы мы видим в более глубоком изучении возможностей стимульного материала теста Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта».

Literatura

1. E.S. Mihajlova Social'nyj intellekt: koncepcija, modeli, diagnostika. / E.S. Mihajlova – SPb.: Izd-vo S-Peterb.un-ta, 2007. – 266s.
2. E. S. Mihajlova (Aleshina) Test Dzh. Gilforda i M. Sallivena. Diagnostika social'nogo intelekta. Metodicheskoe rukovodstvo. / E.S. Mihajlova – SPb. : IMATON. – 2001. – 72s.

УДК 378.015.3

Развитие представлений о метакогнитивных стратегиях в современной зарубежной психологии

Кобзев Р.А.

В статье, на основе теоретического анализа современных исследований в области метакогнитивной психологии, рассматривается развитие представлений о метакогнитивных стратегиях в зарубежной психологии. Рассмотрены взгляды ученых на учебный процесс в ВУЗах с учетом метакогнитивных стратегий и навыков. Данные, описанные в статье, могут быть использованы в работе со студентами.

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии, психология памяти, когнитивный навык, мышление, личность, познание, обучение.

У статті, на основі теоретичного аналізу сучасних досліджень в області метакогнітивної психології, розглядається розвиток уявлень про метакогнітивні стратегії в зарубіжній психології. Розглянуто погляди вчених на навчальний процес у вищих навчальних закладах з урахуванням метакогнітивних стратегій і навичок. Дані, описані в статті, можуть бути використані в роботі зі студентами.

Ключові слова: метакогнітивні стратегії, психологія пам'яті, когнітивний навик, мислення, особистість, пізнання, навчання.

The article based on a theoretical analysis of current research in the field of metacognitive psychology deals with the development concept of metacognitive strategies in foreign psychology. Having considered the views of scientists on the educational process in the universities with the metacognitive strategies and skills. The data described in this article can be used to work with students.

Keywords: metacognitive strategies, psychology of memory, cognitive skills, thinking, personality, cognition, training.

Метакогнитивизм как особое направление психологических исследований возник в последней трети XX века в качестве одного из течений когнитивной психологии и получил впоследствии бурное развитие, став, по существу, общепсихологическим направлением. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно стало связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией.

Понятие «метакогниция» как психологическая дефиниция, было введено Дж. Флейвеллом. Первоначально этот термин относился только лишь к одному из познавательных процессов – памяти. Однако впоследствии разработанные в этой области методологические принципы и методические приемы изучения были распространены и на познание в целом. Наряду с безусловным прогрессом в этой области исследования есть и определенные проблемы как теоретического, так и методического характера. Термин «метапознание» относится к акту мышления о мышлении, или познание познания. С точки зрения Дж. Флейвелла, метакогниция включает знание о познании и регуляцию познания. Знание о познании, в свою очередь, включает: 1) личностные переменные, или знания об особенностях собственного мышления и мышления других людей; 2) переменные задачи – знание о том, какие виды задач предъявляют те или иные требования к познавательным функциям; 3) переменные стратегии – знание о том, какие когнитивные и метакогнитивные стратегии позволяют наиболее эффективно реализовать ту или иную деятельность [1].

Одними из первых, кто попытались исследовать и описать процесс метапознания, были A.L. Brown и D. Meichenbaum. Метапознание, по их мнению, является познанием и управлением самим процессом познания [2, с. 106]. Оно касается понимания условий познания или процесса выполнения решения, в котором субъект должен одновременно выполнить познавательные действия и контролировать их развитие. Это – процесс поэтапного понимания собственного «познавательного оборудования», осознание того, как оно работает вообще и в определенный момент в частности. В основу метапознавательных процессов входят: анализ и определение сути проблемы, отражение ее решения на каком-либо этапе или понимание отсутствия знания, которое необходимо для решения проблемы, определение плана решения проблемы, его проверка и контроль, корректировка и исправление плана в процессе этого контроля, проверка любого достигнутого решения и управление познавательными процессами относительно содержания познавательных объектов в процессе достижения цели. Сюда также входит и диапазон характеристик несколько иного психологического содержания. Среди них – понимание существующего познавательного и познавательно-эмоционального состояний, осознание наличия необходимой информации, например, что забыто и что облегчает решение в существующий момент, знание специфики задачи и степень трудности ее элементов, наличие собственных общих умений и умений, касающихся конкретного задания. Сюда также можно включить саморегуляцию познавательными процессами, а также важно связать существующий метапознавательный эпизод с подобным в прошлом, чтобы построить последовательный образ себя как познающей личности, что, вероятно, будет значительно влиять на решение будущих задач. Существующий механизм, связывающий познание, эмоцию и личность в единое целое, является причиной формирования чувства вины за неуспех выполнения или приписывание причин ошибок собственным умениям, усилиям, сложности задания или другим условиям [3].

Рассмотрим наиболее важную операциональную категорию метакогнитивизма – категорию метакогнитивных стратегий. Метакогнитивные стратегии представляют собой специфическую

последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности. Они отличаются от когнитивных не столько содержательно, сколько по функциям, которые они выполняют, по их направленности. Так, например, когнитивные стратегии используются для достижения определенной цели, а метакогнитивные – для проверки насколько была достигнута цель. Как правило, метакогнитивная активность предваряет и завершает когнитивную. И только в случаях затруднений при реализации когнитивной активности, метакогнитивные стратегии включаются в деятельность.

Американский психолог, автор программы «Критического мышления», Diane F. Halpern разделяет стратегии по уровням и выделяет две «макростратегии» как два основных способа построения метасмыслов: рефлексирование и теоретизирование [4]. В их формировании ключевыми факторами являются опыт переживания неопределенности, способность соотносить часть и целое, видеть в части проявления целого, понимание оснований процессов собственного понимания. При этом рефлексирование обращено к собственному опыту, его оцениванию и систематизации, а теоретизирование предполагает создание познавательной схемы, позволяющей объяснять результаты наблюдений и опыта. И рефлексирование, и теоретизирование могут быть метапроцессами как первого, так и второго порядков – размышления над построениями смыслами и основаниями собственной жизнедеятельности и создание концептуальных схем, объединяющих более частные и простые схемы. Оба процесса, с точки зрения автора, развиваясь, усиливают друг друга, «открывая бесконечные возможности для построения новых смыслов» [4, с.49].

Большинство ранних исследований метапознания носили сугубо описательный характер. Например, исследовались общие закономерности формирования в процессе индивидуального развития знаний человека о собственном сознании, его явных и скрытых компонентах знания об особенностях собственной памяти, хранению в ней информации. Большое количество исследований такого рода проводилось на детских выборках в традициях клинической беседы, заложенных Ж. Пиаже. В начале 1980-х годов наметился переход от описательных методов изучения метапознания к эмпирическим исследованиям [5]. В связи с этим подлежал решению вопрос о том, в рамках какой методологии должны осуществляться эмпирические исследования и интерпретироваться их результаты.

В современной психологии существуют различные подходы к оценке и развитию метакогнитивных навыков. Так, R. Schraw и R.S. Dennison утверждают, что метапознание относится к способности размышлять, понимать и контролировать собственное обучение. Несмотря на простое определение, метапознание представляет собой сложную конструкцию, которая была предметом исследования ученых на протяжении последних тридцати пяти лет.

Исследования современных американских психологов M.M. Cooper и S. Sandi-Urena подтверждают теории, разделяющие метапознание на два основных компонента: знание познания и регулирования познания. Знание познания описывает осознание индивидом познания на трех различных уровнях: декларативные (знание о вещи), процедурные (знание о том, как делать вещи), и условное (знания, зачем и когда делать вещи). Регулирование относится к познанию при условии, если студенты контролируют процесс обучения. Соответствующие компоненты включают планирование, мониторинг и оценку [6]. Метапознание было изучено на разных возрастных этапах, начиная от начальной школы и заканчивая студентами университетов. В своем исследовании R. Schraw и R.S. Dennison подготовили ряд интересных и важных выводов: «студенты владеют метакогнитивными стратегиями лучше, чем ученики школ» [4, с. 34]. Когда студенты используют метакогнитивные навыки, они обращают большое внимание на познавательные процессы, более эффективно используют стратегии обучения. Данные исследования могут быть использованы для оценки уровня обучающегося, его метакогнитивного сознания. R. Schraw и R.S. Dennison в своих работах о метакогнитивной осведомленности разработали методику, включающую в себя 52 пункта, в том числе: «Я являюсь хорошим организатором», «Я умею обобщать то, что я узнал после того, как я закончил», «Я хороший судья в той области, где являюсь профессионалом», и «Я могу изменить стратегию, если я не понимаю». M.M. Cooper и S. Sandi-Urena для изучения метакогнитивной деятельности и оценки мастерства студентов разработали методику, которая содержит 27 пунктов, среди которых: «После того, как результат получен, убеждаюсь, что согласен с тем результатом, который ожидал», «Я затрачиваю мало времени на проблемы, которые не уверен, что могу решить», «Я стараюсь, чтобы перепроверить все: мое понимание проблемы, расчеты», «Я пытаюсь избежать проблему, найти отправную точку». Данные примеры иллюстрируют метакогнитивную деятельность. Студенты отвечали по пятиразрядной шкале Лайкерта. Ее логика состоит в том, что вводятся два промежуточных утверждения «согласен» и «не согласен» в дополнение к двум крайним («полностью согласен», «полностью не согласен») и нейтральному («не могу сказать», «затрудняюсь ответить»). При этом применяется цифровое обозначение утверждений, величина которого соответствует степени оценки отношения. Так, абсолютное согласие («полностью согласен») оценивается значением «5», а радикальное несогласие («полностью не согласен») соответствует оценке «1». Суммируя цифровые показатели, можно получить среднее значение степени согласия с приведенными утверждениями, а также построить статистические распределения. Исследователями были тщательно разработаны пункты и критерии метакогнитивной осведомленности, в полученных эмпирических результатах выявлены высокая надежность и достоверность. В проведенном исследовании были получены следующие результаты: метакогнитивные навыки могут развиваться на протяжении жизни. Данный факт можно использовать для достижений определенных целей. После завершения студентами экзамена, наиболее эффективно обеспечить обратную связь, с потенциалом для улучшения последующей работы [6].

С улучшениями показателей уровня знаний на экзамене при помощи метакогнитивных стратегий, связаны работы A. Johnson, J. Smyers, P. Purvis. В своем исследовании они поставили следующие вопросы:

- как можно повысить результаты экзаменов студентов, чтобы соответствовать их ожиданиям, - почему студенты переоценивают свою реальную оценку на экзамене, почему возникают ошибки в самооценке. Исследование проводилось с 2010 по 2011 годы в 15 университетах США перед и после сдачи экзаменов. Студенты получили возможность улучшить свои оценки, отвечая на дополнительные вопросы с несколькими вариантами ответов после ответов непосредственно на экзаменационные вопросы. Если испытуемые не знали ответов на основные экзаменационные вопросы, они отвечали на дополнительные. Результаты показали, что возможность выбора формы вопросов значительно улучшает результаты экзамена, а полученные оценки достаточно близки к ожидаемым студентами оценкам. Авторы считают, что процесс замещения активизирует критическое мышление и метакогнитивные процессы [7]. Такой подход, как утверждают американские исследователи, нормализует уровень самооценки и уменьшает разрыв между ожиданиями студентов и окончательной оценкой полученной на экзамене.

Необходимость развивать использование студентами метакогнитивных стратегий критического мышления была подчеркнута в научной психологической литературе. Исследование гонконгских ученых Kelly Y. L. Ku; Irene T. Ho, направленно на изучение роли метакогнитивных стратегий и критического мышления. В исследовании приняли участие 110 студентов с сопоставимыми когнитивными способностями по академической успеваемости, но с разным уровнем критического мышления. Они были протестированы по шести мыслительным задачам. Результаты исследования показали, что уровень метакогнитивного развития не зависит от академической успеваемости. Также была выявлена важность метакогнитивного знания как поддерживающего фактора для более эффективного регулирования метапознания [8].

Развитие метакогнитивных навыков может повысить способность личности к обучению, считают C. Pawluk, F. Cubukcu. Метапознание предполагает активный контроль над процессом мышления, используемый в учебных ситуациях. Планирование учебной задачи, ее оценка, поддержание мотивации, как считают исследователи, являются метакогнитивными навыками. Чем больше студенты знают о своих мыслительных процессах, тем больше они могут контролировать цели, склонности, внимание. Самосознание способствует саморегуляции [9].

В современной психологии о преимуществах метакогнитивных стратегий в учебном процессе указывают многие ученые – L. Son, R. Bjork, H. Dempster, G. Bahrck, F. Zechmeister. В процессе обучения наиболее важно содействовать развитию метакогнитивных навыков, которые включают в себя занятия, где преподаватели поощряют студентов принять активное участие в управлении своим обучением. Исследователи неоднократно утверждали, что увеличение количества практических занятий в ВУЗах, приводит к лучшему развитию долговременной памяти. Этот так называемый «эффект» будет происходить, не смотря на то, что студенты на практических и лабораторных занятиях могут чувствовать себя менее уверенно и получать знания и навыки медленнее, иногда с некоторыми трудностями.

Преподаватели, начавшие работать с когнитивными и метакогнитивными исследованиями, стремятся реализовать оптимальные стратегии в учебном процессе и обучить этими стратегиями своих студентов. Главное, чтобы все участники образовательного процесса избегали ошибочного «быстрого и легкого обучения», которое приносит пользу только при кратковременном запоминании, и вместо этого перешли к «трудному обучению», которое является оптимальным для долгосрочного срока обучения [10].

Таким образом, важной задачей исследователей и педагогов выступает актуализация того факта, что положительные показатели познавательной активности в настоящее время не всегда приводят к хорошим результатам в будущем; напротив, борьба, напряжение и спонтанность сейчас, могут служить ключом к долгосрочному поддержанию знаний.

Literatura

1. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // *American Psychologist*. – 1979. – 34. – P. 906 - 911.
2. Brown, A. L. Learning, remembering and understanding / J. D. Bransford, R. A. Ferrara, J. C. Campione // *Handbook of Child Psychology* / eds. J. H. Flavell and E. M. Markman. - New York, 1983. - Vol. 3 : Cognitive Development. – P. 78-166.
3. Meichenbaum, D., Metacognitive assessment / S. Burland, L. Gruson, R. Cameron // *The Growth of Reflection in Children* / ed. S. R. Yussen. - New York: Academic Press, 1985. – P. 163–185.
4. Halpern, D.F. Thought and knowledge: An introduction to critical thinking / D.F. Halpern // 4th Edition, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers – 2003. – 472p.
5. Karpov, A.V. Skitaeva, I.M. Psychologia metacognitivnykh processov lichnosti / A.V. Karpov, I. M. // M.: Institut psichologii RAN – 2005. – 352p.
6. Cooper, M. M., Sandi-Urena, S. Design and validation of an instrument to assess metacognitive skillfulness in chemistry problem solving / M.M. Cooper, S. Sandi-Urena // *Journal of Chemical Education*. – 2009. – № 86 (2). – P. 240-245.
7. Johnson, A., Smyers, J., Purvis, R. Improving exam performance by metacognitive strategies / A. Johnson, J. Smyers, R. Purvis // *Psychology Learning & Teaching*. – 2012. – № 11(2). – P. 180-185.
8. Ku, Kelly Y. L.; Ho, Irene T. Metacognitive strategies that enhance critical thinking / Y.L. Ku Kelly, T. Ho Irene // *Metacognition & Learning. Academic Journal* ; Dec. 2010. – Vol. 5 Issue 3. – P. 251 – 267.
9. Pawluk, C. Study Skills – Metacognitive Strategy Instruction / C. Pawluk // *Rocky View School Psychology. Alberta*, 2012. – P. 51 – 76.
10. Weimer, M. Assessing and Developing Metacognitive Skills / M. Weimer // *Faculty Focus. Focused on today's higher education professional*. January 21, 2011. – P. 34 – 47.

УДК: 343.144.5

Методологічне обґрунтування комплексного підходу до розпізнавання прихованих мисленневих образів

Новицька І. В.

Аналіз сучасних методів розпізнавання прихованих мисленневих образів дозволив обґрунтувати власний підхід, оснований на проведенні інтерв'ю з одночасним виконанням нескладної задачі. В подальшому достовірність інтерв'ю запропоновано оцінювати за допомогою психолінгвістичного аналізу. Наступним етапом реалізації комплексного підходу до розпізнавання прихованих мисленневих образів має бути емпірична перевірка його ефективності.

Ключові слова: приховані мисленневі образи, поліграф, психолінгвістичний аналіз, когнітивна складність, комплексний підхід.

Анализ современных методов распознавания скрытых мысленных образов позволил обосновать собственный подход, основанный на проведении интервью с одновременным выполнением несложной задачи. В дальнейшем достоверность интервью предложено оценивать с помощью психолингвистического анализа. Следующим этапом реализации комплексного подхода к распознаванию скрытых мысленных образов должна стать эмпирическая проверка его эффективности.

Ключевые слова: скрытые мысленные образы, полиграф, психолингвистический анализ, когнитивная сложность, комплексный подход.

Analysis of modern methods of detecting of hidden imagery allowed to justify its own approach based on the interviews with simultaneous execution of simple tasks. In the future, the veracity of the interview is suggested to evaluate using psycholinguistic analysis. The next stage of the implementation of the integrated approach to the detection of hidden imagery should be an empirical test of its effectiveness.

Keywords: hidden imagery, polygraph, psycholinguistic analysis, cognitive load, integrated approach.

Проблема розпізнавання прихованих мисленневих образів цікавить як представників специфічних сфер діяльності (працівників органів внутрішніх справ, юристів, адвокатів), так і фахівців, зайнятих у професіях соціономічного типу (практичних психологів, лікарів, педагогів та інших). У психології традиційно склалися три підходи до вирішення цієї задачі: розпізнавання дезінформаційних інтенцій на основі аналізу невербальної поведінки і емоційних проявів (психологічний підхід), характеристик мовлення у ситуаціях породження спонтанних та підготовлених висловлювань (психолінгвістичний підхід), а також через реєстрацію психофізіологічних змін в організмі у моменти введення в оману (психофізіологічний підхід). На сьогоднішній день можна говорити про формування четвертого підходу до розпізнавання прихованих мисленневих образів – вивчення здібності особистості до декодування повідомлень та факторів, що впливають на успішність виконання цієї задачі.

Постановка проблеми. Незважаючи на велику кількість підходів, що описують критерії розрізнення правдивих та дезінформаційних повідомлень, їх надійність залишається порівняно невисокою, тому пошук шляхів розпізнавання дезінформаційних інтенцій залишається актуальною психологічною задачею. У світі цього перспективним вбачається поєднання здобутків різних підходів до розпізнавання прихованих мисленневих образів.

Метою статті є обґрунтування комплексного підходу до розпізнавання прихованих мисленневих образів, що базується на ускладненні процесу введення в оману за рахунок підвищення когнітивного навантаження з подальшим аналізом мовлення комуніканта за рядом психолінгвістичних параметрів.

Імплицитні методи детекції лжі. Одним з найбільш розповсюджених методів розпізнавання прихованих мисленневих образів є метод реєстрації психофізіологічних змін в організмі, які відхиляються від звичайних у моменти трансляції завідомо неправдивих повідомлень. На сьогоднішній день у рамках цього підходу широко використовується поліграф.

Історія розвитку психофізіологічних методів налічує велику кількість змінних, які реєструвалися дослідниками як індикатори введення в оману. До цих змінних можна віднести: силу слиновиділення (перевірялася за допомогою рисової муки у східних країнах), зміни у кровонаповненні судин (реєструвалися А. Моссо за допомогою плетизмографа), кров'яний тиск (гідросфигометр Ч. Ламброзо), частота і глибина дихання (пнемограф, Бенуссі), канал підшкірного опору і тремор (Л. Кілер), електричний сигнал певної сили у момент натискання на важіль («Метод сопряженої моторної проби», О. Лурія) та ін. [2]. Сучасні поліграфи орієнтовані на реєстрацію 4 основних параметрів: частота пульсу, ритм дихання, тиск, електропровідність шкіри [14–15].

При цьому задаються специфічні питання, зумовлені технікою перевірки, яку використовує поліграфіст. Найбільш уживаними є техніка контрольних питань та тест на знання провини [18; 14–15].

Не зважаючи на широку розповсюдженість поліграфа, правомірність його використання викликає дискусію серед фахівців [15]. Поліграф може використовуватися лише для розпізнавання усвідомленої лжі, якщо людина переконана, що каже правду, її реакція не чим не відрізнятиметься від показників чесної особи [7]. При реєстрації психофізіологічних змін організму не розкривається їх природа, наприклад, реакція страху, зареєстрована поліграфом, може виявитися і страхом викриття злочинця, і страхом визнання винним чесної особи [6], тобто поліграф має низьку валідність [18]. Також він не рекомендований для перевірки тривожних осіб, адже реєструватиме їх стан як ознаки приховування мисленнєвих образів, навіть під час чесних відповідей [14].

В Україні випробування на поліграфі дозволено, але лише зі згоди досліджуваного [2].

Іншим методом, що використовується для розрізнення правдивих та дезінформаційних повідомлень, є аналіз нейробіологічної активності мозку в моменти продукування правдивих та дезінформаційних повідомлень. Так, М. Кірієвим зі співавторами було встановлено, що активація поясничної звилини та префронтальної кори пов'язані з потенційно правдивою відповіддю, у той час, як передня поясна звилина активує потенційно дезінформаційну відповідь [4]. Проте, як зазначає Грегг, використання таких методів у польових умовах потребує значних матеріальних витрат, бази для зберігання обладнання та наявності висококваліфікованих спеціалістів, через що втілення цієї групи методів у практику значно ускладнюється [18].

Інструментальний підхід до розпізнавання прихованих мисленнєвих образів показав свою ефективність, проте, на сьогоднішній день важливо знайти найбільш зручний та ефективний інструмент для вирішення цієї задачі. З розвитком інформаційних технологій використання комп'ютера для детекції лжі може бути достатньо перспективним. Розглянемо програми для верифікації повідомлень.

Сучасні комп'ютерні програми для розпізнавання правдивих та дезінформаційних інтенцій у повідомленнях побудовані на основі Імплицитного Асоціативного Тесту (IAT) [8]. При їх побудові фахівці виходять з положення, що лжа потребує більше когнітивної активності, ніж правда, тому досліджувані даватимуть дезінформаційні відповіді повільніше, ніж правдиві. Однією з перших програм, розроблених у цьому підході, є TARA (Gregg, 2007). TARA, або Timed Antagonistic Response Alethiometer, – серія завдань на класифікацію, яку, згідно з припущеннями автора, чесна людина виконуватиме швидше за дезінформатора [18]. За результатами використання TARA, кількість помилок при виконанні завдань у чесних та нечесних осіб не відрізняється, тоді як за швидкістю виконання завдань дезінформатора можна розпізнати з вірогідністю 85 %.

Наступницею TARA став aIAT, або автобіографічний Імплицитний Асоціативний Тест (Sartory та ін., 2008). На відміну від TARA, він включає в себе не логічні категорії, а ситуації правди/лжі і визнання вини/заперечення вини. Прикладом ситуації лжі (Л) може слугувати речення: «У даний момент я знаходжуся на пляжі», тоді як правди (П): «У даний момент я знаходжуся перед монітором комп'ютера». Ситуація визнання вини (ВВ) варіювалася від типу злочину, прикладом речення у цій ситуації може слугувати: «Я вкрав годинник», тоді як заперечення вини (ЗВ): «Я не вкрав годинник». Ситуація дослідження складалася з п'яти блоків: перший: П/Л, другий: ВВ/ЗВ, третій: П(ВВ)/Л(ЗВ), четвертий: ЗВ/ВВ, п'ятий: П(ЗВ)/Л(ВВ). Винні досліджувані продемонстрували зв'язок між визнанням вини і правдою. Їх реакція була швидшою у конгруентному блоці: визнання вини / правда, ніж у не конгруентному: заперечення вини / правда. За результатами серії досліджень ефективність aIAT склала 91 % [19].

Також робилася спроба використовувати IAT для розпізнавання прихованих мисленнєвих образів без специфічної адаптації (Frost та ін. 2010). У дослідженні учасникам пропонувалися питання, на які вони мають давати правдиві, або неправдиві відповіді, цей блок був пов'язаний з блоком прикметників, що мають позитивну, або негативну конотацію. За результатами дослідження, лжа виявилася більш пов'язаною з прикметниками, що мають негативну конотацію [17].

Описані методи імплицитної діагностики повідомлень за допомогою комп'ютерних програм не включають в себе взаємодію та співбесіду з підозрюваним: висновок щодо його чесності робиться на основі комп'ютерного звіту. Як зазначає Саторі, не зважаючи на високі показники успішності використання запропонованих методів, досі не встановлено, чи можливо їм якимось протидіяти, наприклад, навмисно уповільнювати реакцію на правдиві стимули і пришвидшувати на дезінформаційні [19]. Виходячи з цього, доцільним вважається поєднання кількох методів розрізнення повідомлень для підвищення надійності отриманих результатів.

При формуванні комплексного підходу до розпізнавання повідомлень потрібно керуватися характеристиками надійності та зручності їх використання.

Наприклад, використання психологічного підходу, на думку Фрая, має свої обмеження, бо аналіз невербальної поведінки потребує високого рівня освіченості фахівців щодо невербальних ознак введення в оману, врахування індивідуальних та культурних відмінностей, постійної об'єктивної оцінки ситуації, індивідуальних здібностей до розпізнавання прихованих мисленнєвих образів тощо [20]. До того ж, невербальні сигнали достатньо суперечливі [14]. Екман зазначає, що розпізнавання лжі за емоційними проявами та мікровиразами також достатньо складна задача, оскільки схильність до демонстрації мікровиразів має лише близько половини людей, а вірна ідентифікація емоційних проявів, зазвичай, потребує спеціальних здібностей чи навчання [14]. Тому для комплексного методу розрізнення повідомлень пропонується

використовувати здобутки іншого підходу – психолінгвістичного. Дані, отримані в рамках цього підходу, більш об'єктивні (оскільки, наприклад, підрахувати точну кількість дієслів у виступі комуніканта легше, ніж кількість жестів-емблем чи мікровиразів), не потребують спеціальних пізнавальних здібностей для їх декодування та є більш зручними в обробці. Тому у рамках запропонованого методологічного підходу до розпізнавання повідомлень різних типів пропонується використовувати комп'ютерні технології у поєднанні з розгорнутим інтерв'ю, письмовий варіант якого пропонується піддавати перевірці методами психолінгвістичного аналізу. Далі розглянемо особливості даної перевірки.

Психолінгвістичні характеристики мовлення, релевантні стану емоційної напруги. Оскільки процес введення в оману характеризується більшою мірою негативними емоціями [13; 15] та когнітивною складністю [12; 14], Е. Л. Носенко пропонує прирівняти його до стану емоційної напруги. В такому разі правдиві та дезінформаційні повідомлення можна відрізнити за рядом психолінгвістичних параметрів, характерних для мовлення у звичайній ситуації та у стані емоційної напруги [9–13]. Лжа у порівнянні з правдою буде характеризуватися більшою кількістю хезитацій, семантично нерелевантних повторів, слів-паразитів, слів зі значенням семантичної безвключності, дієслів, незавершених слів, фраз, стереотипністю лексики, вживанням окремих слів, недоцільних змісту висловлювання тощо [9–10]. Підготовленні повідомлення, як правдиві, так і дезінформаційні, у порівнянні зі спонтанними, характеризуватимуться меншою кількістю явищ непевності, повторів, заповнювачів пауз, відсутністю спонтанності тощо. Ознаки розрізнення повідомлень, описані для спонтанного мовлення, будуть характерні і для підготовленого, але меншою мірою [10–11].

Психолінгвістичний аналіз дає достатньо повний опис мовленнєвої поведінки людини у ситуаціях породження повідомлень різних типів. Оскільки спонтанні висловлювання більш інформативні ніж підготовлені, виникає потреба в активізації більшою мірою спонтанного мовлення досліджуваного на допиті. Цього ефекту можна досягти завдяки спеціальним технікам проведення інтерв'ю та посиленню когнітивного навантаження під час виступу. Особливості проведення такого допиту пропонується розглянути далі.

Підхід до розпізнавання лжі, оснований на посиленні когнітивного навантаження. Автором цього підходу є Фрай (Vrij, 2006, 2011). Підхід ґрунтується на наступних положеннях: 1) під час введення в оману людина вирішує більше когнітивних задач, ніж при правдивій відповіді: намагається виглядати правдоподібно, утримувати у пам'яті багато фактів, щоб говорити не суперечливу інформацію, викликати довіру, слідкувати за реакцією співбесідника, щоб скорегувати свою поведінку при виказуванні ознак недовіри, постійно грати роль, пригнічувати правдиву відповідь тощо; 2) активація правди автоматична, тоді як активація лжі потребує додаткових когнітивних зусиль [22]; 3) при введенні в оману людина демонструє більше ознак виконання когнітивно складної задачі, ніж ознак нервозності: менше кліпає очима та робить рухів руками, тоді як при нервозності ці характеристики збільшуються (результати описані на вибірці чоловіків); 4) введення в оману пов'язане з активацією вищих виконавчих центрів – префронтальної кори, що гальмує рухову активність індивіда; 5) якщо на допиті збільшити рівень когнітивного навантаження підозрюваного, він робитиме більше помилок і може навіть випадково вказати правду [21].

Для підвищення когнітивного навантаження Фрай пропонує проводити допит з спеціальними прийомами інтерв'ю: 1) попросити підозрюваного розповісти свою історію, не відводячи погляду від слідчого; 2) попросити відтворити події у зворотному порядку; 3) при завчених відповідях використовувати несподівані питання, щодо деталей, а також просторово-часової прив'язки певної події; 4) уточнення названих фактів кілька разів; 5) достатньо цікаво показала себе техніка малювання подій чи місць, пов'язаних з ситуацією обвинувачення. Малюнки людей, що вводять в оману, характеризуються меншою деталізованістю та тенденцією до уникнення зображення сторонніх осіб [22]. Також автор зазначає, що коректніше ставити не питання: «Чи вводить людина в оману?», а: «Як ви думаєте, на скільки складно людині думати?». Така позиція переорієнтовує слідчих з пошуку ознак неправди, щодо яких вони не завжди достатньо добре обізнані, на ознаки когнітивної складності, які є більш інформативними [21].

Таким чином, розгорнуте інтерв'ю з використанням підходу, орієнтованого на підвищення когнітивної складності, може сприяти підвищенню точності психолінгвістичного аналізу мовлення комуніканта. Далі пропонується авторський підхід до розрізнення правдивих та дезінформаційних повідомлень.

Обґрунтування авторського підходу до розрізнення повідомлень різних типів. Підхід базується на наступних положеннях: 1) використання комп'ютерних технологій та методів психолінгвістичного аналізу на сьогоднішній день є найбільш ефективними способами розрізнення повідомлень; 2) досягнення найвищих показників точності надзвичайно важливе, особливо, у сфері криміналістики, тому зазначені методи пропонується використовувати комплексно; 3) введення для комуніканта додаткової задачі призведе до збільшення когнітивного навантаження, з яким успішніше справлятимуться суб'єкти, що кажуть правдиву інформацію, у порівнянні з суб'єктами, що приховують мисленнєві образи; 4) час виконання завдання при трансляції дезінформаційного висловлювання збільшуватиметься, а кількість помилок

зростатиме, що обумовлено когнітивною складністю самого акту лжі; 5) виступ комуніканта у ситуації підвищеного когнітивного навантаження призведе до посилення стану емоційної напруги, що сприятиме більш чіткій диференціації правдивих та дезінформаційних повідомлень за допомогою методів психолінгвістичного аналізу.

Для реалізації підходу пропонується наступна процедура дослідження: підозрюваний відповідає на питання слідчого, одночасно виконуючи нескладне завдання. Щоб виконання завдання не сильно відбивалося на характеристиках правдивого повідомлення, якому передуватиме етап планування у внутрішній мові, завдання пропонується обрати таким, що не пов'язане з внутрішньою мовою індивіда. Тому, на нашу думку, запропоноване Фраєм [21] слухання і запам'ятовування тексту, що подається у навушник, одночасно з виступом комуніканта, недостатньо надійний шлях для збільшення когнітивного навантаження, оскільки ускладнюватиме не тільки дезінформаційні, а й правдиві відповіді. У якості завдання, релевантного поставленій меті, пропонується виконання наступної комп'ютерної програми. На комп'ютер виводиться поле з клітинок певного розміру, на якому з'являється фіксована кількість об'єктів, потім ці об'єкти зникають. Досліджуваному потрібно підвести курсор до тих клітинок, де були об'єкти, і натиснути ліву кнопку миші. Якщо клітинка ідентифікована правильно, вона підсвічується зеленим кольором, якщо невірно – червоним. Після виконання завдання на екрані з'являються нові фігури у довільному порядку, розташування яких знову треба назвати. В залежності від індивідуальних відмінностей досліджуваних у програмі варіюється розмір поля, кількість об'єктів для запам'ятовування і час на виконання випробування. Для досліджуваного завдання має бути підібрано таким чином, щоб він міг його правильно виконати, одночасно транслюючи правдиве повідомлення.

Як і при дослідженні на поліграфі, дана методика потребує процедури шкалування – тобто визначення оптимально складного рівня завдань для досліджуваного. Для цього пропонується задавати досліджуваному такі питання, на які він даватиме завідомо правдиві відповіді. Наприклад: «Розкажіть зміст вашої улюбленої казки, книги чи фільму». При відповідях на подібні питання слідчий підлаштовує комп'ютерну програму так, щоб досліджуваний міг виконати завдання на запам'ятовування і відтворення об'єктів практично або взагалі без помилок і таким чином, щоб воно не було для досліджуваного занадто легким (останнє визначається за часом, який витрачає досліджуваний на успішне виконання проби). Після процедури шкалування з досліджуваним проводиться процедура допиту, що складається з розгорнутих відповідей на питання. Для допиту можна використовувати прийоми ведення інтерв'ю, описані Фраєм [6], наприклад, неочікувані питання чи питання з просторово-часовою прив'язкою до місця подій. Інтерв'ю не має бути занадто довгим, бо досліджувані демонструватимуть тенденцію до збільшення кількості помилок через втомлюваність. Аналогом виконання описаної комп'ютерної програми може слугувати методика «Таблиці Шульте» з адаптацією до специфіки дослідження: введення фіксованого часу на виконання кожної проби, наявність великої кількості варіантів таблиць тощо. Проте з виконанням методики «Таблиці Шульте» неможливо настільки добре підлаштуватися під індивідуальні властивості досліджуваного, як це дозволяє запропонована комп'ютерна програма.

При виконанні комп'ютерного завдання пропонуються фіксувати час виконання кожної проби, кількість помилок, кількість проб, не виконаних у відведений проміжок часу. Процедуру шкалування пропонується розглядати як еталон, тоді як збільшення кількості помилок та часу виконання завдання у порівнянні з нею – як ознаки когнітивної складності, що можуть свідчити про лжу досліджуваного при відповіді на ті питання, при яких зафіксовано ці порушення.

Далі проводиться аналіз стенограми виступу досліджуваного, а саме: відповіді на питання, пов'язані з ситуацією обвинувачення, порівнюються з правдивим еталонним виступом. Пропонується використовувати наступні характеристики мовлення: темп мовлення; кількість семантично нерелевантних повторів, кількість «заповнювачів пауз»; кількість незавершених слів, фраз; кількість обмовок; середня довжина речення; кількість уточнень; кількість слів зі значенням семантичної безвиключності; кількість заперечень тощо.

За результатами поєднання комп'ютерного і психолінгвістичного аналізу робиться висновок щодо правдивості досліджуваного.

Запропонований підхід потребує подальшої емпіричної перевірки та визначення найбільш оптимальних характеристик успішності використання комп'ютерної програми.

Висновок. Розпізнавання прихованих мисленневих образів – важлива психологічна задача, яка вирішується у рамках психологічного, психолінгвістичного і психофізіологічного підходів, а від нещодавна – за допомогою пошуку особистісних детермінант успішності розпізнавання дезінформації. Традиційними у вирішенні цієї задачі є також інструментальні методи розрізнення повідомлень. На сьогоднішній день у якості такого інструменту виступають спеціальні комп'ютерні програми.

Використання комп'ютерних програм не включає людського фактору при винесенні результату, що ускладнює вирішення цієї задачі, через індивідуальну варіативність форм прояву лжі, які важко передбачити у комп'ютерних випробуваннях. Тому пропонується об'єднати комп'ютерні програми з методами специфічного ведення інтерв'ю для розпізнавання дезінформаційних інтенцій та психолінгвістичними методами розпізнавання спонтанних та підготовлених висловлювань різних типів.

Для розпізнавання прихованих мисленневих образів пропонується авторський підхід, при якому використовується спеціальна комп'ютерна програма. Досліджуваний має відтворити певну кількість фігур у клітинках, які спостерігає протягом короткого часу. При цьому він має відповісти на питання, пов'язані з ситуацією обвинувачення. Релевантними для діагностування ситуації приховування мисленневих образів пропонуються наступні параметри: час виконання кожної проби, кількість помилок, кількість проб, не виконаних у відведений проміжок часу. Можливою альтернативною запропонованою програмою можуть слугувати тести на вивчення рівня уваги, наприклад, «Таблиці Шульте», які досліджуваний має виконувати за фіксований проміжок часу. У такому разі потрібно адаптувати методику до специфіки поставленої задачі.

Виступ досліджуваного пропонується проаналізувати за рядом психолінгвістичних параметрів. У комп'ютерному і психолінгвістичному аналізі у якості еталону правдивого повідомлення пропонується використовувати розповідь комуніканта при процедурі шкалування.

Подальшим напрямком роботи у цьому підході має бути практична перевірка його ефективності, визначення оптимальних характеристик поля, кількості фігур та часу на виконання проби, з якими успішно впрорастає правдива людина при виконанні комп'ютерного завдання.

Literatura

1. Berd K. Nychego krome pravdy // Sposib dostupu: URL: www.computerra.ru/2004/564/36396/ – Zagol. z ekrana.
2. Bjel'ajeva K. V. Poligraf i pytannja zastosuvannja // Chasopys Akademii' advokatury Ukrainy. – 2010. – no. 6. – Pp. 1–5.
3. Gal'peryn P. Ja. K voprosu o vnutrennej rechy // Doklady APN RSFSR. – 1957. – no 4. – Pp. – 55–60.
4. Kyryev M. Etapy mozkovogo obespechenja zavedomo lozhnyh otvetov // Fyzyologija cheloveka. – 2007. – №6 (Vol. 16). – Pp. 5–13.
5. Luryja A. R. Jazyk i soznanye [Language and mind] / M. : yzd-vo moskovskogo un-ta, 1979. – 319 p.
6. Mytrychev V. Polygraf kak sredstvo poluchenyja oryentirujushhej krymynalystycheskoj ynformacyy / Sposib dostupu: URL:http://library.by/portalus/modules/psychology/print.php?subaction=showfull&id=1107022915&archive=01&start_from=&ucat=26 – Zagol. z ekrana.
7. Mjagkyh S. G. Nekotorye aspekty yz psyhologyy lzhy / Sposib dostupu: URL:<http://www.mytests.ru/articles/633/> – Zagol. z ekrana.
8. Nosenko E. L. Suchasni naprjamky zarubizhnoi' psyhologii': psyhologija osobystosti [Modern trends of foreign Psychology: Psychology of Personality] / Dniprop. : vyd-vo DNU, – 2010. – 261 p.
9. Nosenko E. L. Osobennosty rechy v sostojanny emocyonal'noj naprjazhennosti [Features of speech in a state of emotional tension] / Dneprop. : yzd-vo DGU, 1975. – 132 p.
10. Nosenko E. L. Emocyonal'nye sostojanyja y rech' [Emotional states and speech] / K. : Vyshha shkola, 1981. – 196 p.
11. Nosenko E. L. Pamjat' y emocyonal'nye sostojanyja [Memory and emotional states] / Dneprop. : yz-do DNU, 1996. – 148 p.
12. Nosenko E. L. Problema raspoznavanyja skrytyh myslennyh obrazov // Zhurnal praktykujushhego psyhologa. – 2000. – no. 6. – Pp. 127–139.
13. Nosenko E. L. Sprynjattja sub'jektivom informacii' jak zagrozlyvoi' // Pedagogika i psyhologija. – 1998. – no. 3. – Pp. 90–99.
14. Fraj O. Lozh': 3 sposoba vyjavlenija. Kak chytat' mysly lzheca. Kak obmanut' detektor lzhy [Detecting lies and deceit]. SPb. : Prajm-Evroznak, 2006. – 288 p.
15. Ekman P. Psyhologija lzhy [Telling Lies] / SPb. : Pyter, 2000. – 272 p.
16. Ekman P. Psyhologija emocyj [Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life]. SPb. : Pyter, 2010. – 334 p.
17. Frost P. Application of the implicit association test to a study on deception // The American Journal of Psychology, 2010. – Vol. 123, No. 2. – Pp. 221–230.
18. Gregg A. P. When vying reveals lying: the timed antagonistic response althiometer // Applied Cognitive Psychology, 2007. – Vol. 21, (5). – Pp. 631–647.
19. Sartori G. How to accurately detect autobiographical events // Psychological Science, 2008. – Vol. 19, Issue 8, – Pp.772–780.
20. Vrij A. Why professionals fail to catch liars and how they can improve // Legal and Criminological Psychology. 2004. –Vol. 9, Issue 2, – Pp.159–181.
21. Vrij A. Detecting deception by manipulating cognitive load // Cognitive Sciences, 2006. – Vol. 10, Issue 4, – Pp. 141–142.
22. Vrij A. Outsmarting the Liars : Toward a Cognitive Lie Detection Approach // Current Direction in Psychological Science, 2011. – Vol. 20, № , №1. – Pp. 28–32.

УДК 159.954.9.019:168

Проблема психологии творческого воображения в работе Т. Рибо «Творческое воображение»

Шрагина Л.И.

Механизм функционирования творческого воображения Т. Рибо видит как субъективный синтез единства трех компонентов – умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного, с помощью которых строится идеальный образ будущего реального продукта.

Рибо рассматривает творческое воображение как единую систему, однако отсутствие разработанности системного подхода как методологии психологии не позволило ему выявить роль «творческого воображения» при создании «изобретений» разного уровня сложности.

Применение авторского варианта функционально-системного подхода позволяет рассматривать «творческое воображение» как комплекс интегративных-управленческих действий, выполняемых при решении творческих задач, по оценке, отбору и структурированию элементов в систему.

Ключевые слова: творческое воображение, умственная жизнь, эмоционально-аффективная сфера, бессознательная часть психики, синтетическое единство, субъективный синтез, функционально-системный подход, системообразующая функция, управленческо-интегрирующая функция, креативный синтез.

Механізм функціонування творчої уяви Т. Рибо розглядає як суб'єктивний синтез єдності трьох компонентів – розумового, емоційно-афективного та несвідомого, за допомогою яких будується ідеальний образ майбутнього реального продукту.

Рибо розглядає творчу уяву як єдину систему, однак відсутність розробленості системного підходу як методології психології не дозволило йому виявити роль «творчої уяви» під час створення «винаходів» різного рівня складності.

Застосування авторського функціонально-системного підходу дозволяє розглядати «творчу уяву» як комплекс інтегративних-управлінських дій, які виконуються при вирішенні творчих завдань з оцінки, відбору та структуривання елементів у систему.

Ключові слова: творча уява, розумове життя, емоційно-афективна сфера, несвідома частина психіки, синтетична єдність, суб'єктивний синтез, функціонально-системний підхід, системоутворююча функція, управлінсько-інтегруюча функція, креативний синтез.

Mechanism of the creative imagination T. Ribot sees as a subjective synthesis of unity of the three components - the mental, emotional, affective and unconscious, by which built the ideal image of the future of the real product.

Ribot sees imagination as a single system, but the lack of elaboration while the systems approach as the methodology of psychology is not allowed to reveal the role of “creative imagination” in creating “inventions” of varying complexity.

The use of the author's version of functional systems approach allows us to consider “creative imagination” as a set of integrative and managerial procedures involved in solving creative problems, evaluation, selection and structuring elements in the system.

Keywords: creative imagination, intellectual life, emotional-affective, unconscious part of the mind, the synthetic unity of a subjective synthesis, functional-system approach, system function (function that defines the system), management and integrating function, creative synthesis.

Цель исследования Теодюля Рибо (1839–1916) – выявить природу творческого воображения: какие психические механизмы обеспечивают переход от пассивных образов представлений к созданию образов, которых не было в опыте человека и с помощью которых создаются изобретения и художественные вымыслы.

При этом Рибо, не приводя точного определения творческого воображения, выявляет его существенный признак: «Воспроизводящее воображение требует памяти, творческое воображение требует нового – это его существенный признак... Исходной точкой является представление, но этого недостаточно – необходимо сильное желание, возбуждение, страсть, чтобы это случилось» (С. 4. Здесь и далее ссылка на Рибо, 1901. – ЛШ). Так существенным отличием результата деятельности творческого воображения, запускаемого актуальными эмоционально-насыщенными потребностями, становится появление «нового», которое и сохранится во всех будущих определениях (Выготский, 1991; Беркинблит, Петровский, 1968; Дудецкий, 1974; Игнатъев, 1966; Коршунова, 1979; Коршунова, Пружинин, 1989; Розет, 1977; Рубинштейн, 2002).

В качестве метода научного познания механизмов функционирования и развития творческого воображения Рибо использует аналогию: какой из способов духовной деятельности больше всего аналогичен творческому воображению? И приходит к выводу, что «Воображение в интеллектуальном порядке соответствует воле в порядке движений.» (С. 7), обосновывая это следующими аргументами:

1. Установление силы воли идет постепенно, медленно и прерывается слабостями. Индивид начинает управлять своими мускулами постепенно. Материалом для творческого воображения служат образы (как для воли мускульные движения!), первые попытки всегда являются подражанием, а потом появляются самостоятельные формы.

Образы, которые служат материалом для разных видов воображения, Рибо делит на три группы:

– полные образы, которым соответствуют предметы, непрестанно повторяющиеся в обыденной жизни, и их образы остаются в памяти очень ясными;

– неполные образы – происходят из двух различных источников: от недостаточных или слабых восприятий и от впечатлений, произведенных аналогичными предметами.

– схематические образы – лишены индивидуальных признаков.

При этом Рибо метафорически определяет образы как «психические атомы» (с. 14), подчеркивая,

что это возможно только теоретически, так как в действительности представления-образы не отделены друг от друга, они составляют части одной ткани, сети, и могут расходиться как лучи в разные стороны.

2. Воля и воображение носят субъективный характер, то есть в основе воли и воображения лежит внутренняя причинность.

3. И воля и воображение действуют в виду известной цели.

4. Воля кончается действием, творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя делом, которое существует не только для самого творца, но и для других. Чистая мечтательность проявляется как компонент слабоволия. (С. 7-8)

Глубокий и всесторонний анализ, проведенный Рибо по выявлению механизмов функционирования творческого воображения по аналогии с волей, оставляет тем не менее без ответа целый ряд вопросов. Так, сравнивая механизмы действия воли и воображения, Рибо определяет только материал для творческого воображения – образы, если воля управляет движениями, то, по аналогии, и «воображение» должно «чем-то» управлять. Но здесь Рибо останавливается и не делает никаких выводов из-за отсутствия, на наш взгляд, соответствующей методологической базы. Сам Рибо отмечает, что проводит анализ творческого воображения, «насколько это доступно для нынешних наших средств» (С. 9).

На основе сравнительного анализа Рибо определяет творческое воображение как результат взаимодействия трех компонентов: умственной жизни, эмоционально-аффективной сферы и бессознательного. Умственная жизнь, по Рибо, состоит из трех слоев: первый слой – ощущения и простые эмоции; второй слой – образы и их сочетания и некоторые элементарные логические действия. Творческое воображение представляет третий слой – «третичную формацию» (С. 10), функционирование которой предполагает две основных интеллектуальных операции: диссоциацию (отрицательную и подготовительную) и ассоциацию (положительную и учредительную). Для выполнения этих операций воображение заимствует свои элементы, обращаясь к знанию.

Представление «творческого воображения» как «третичной формации» (кстати, термин, который Рибо в дальнейшем нигде не использует), которое проявляется через функционирование интеллектуальных операций (диссоциацию и ассоциацию), сразу вызывает вопрос: зачем отдельно выделять этот компонент, если он уже заявлен во «втором слое» умственной жизни как «образы и их сочетания и элементарные логические действия»? Тем самым «третий слой» – «творческое воображение» как самостоятельная функция – при этом анализе начинает «исчезать»...

Рибо подчеркивает роль диссоциации в механизмах творческого воображения. Процесс диссоциации определяют следующие причины:

1. субъективные (внутренние) причины – эмоциональные и интеллектуальные факторы;

2. внешние, или объективные причины, которые определяются опытом. Когда два или несколько качеств или событий даны как постоянно сочетанные, они не подвергаются диссоциации.

Процесс диссоциации может происходить самопроизвольно, но может быть и целенаправленным. Из элементов, получившихся в результате процесса диссоциации, создаются ассоциации – сочетания каких-либо элементов.

Каковы формы ассоциаций, дающие начало новым сочетаниям? И под каким влиянием они образуются? Рибо выделяет законы смежности и сходства:

– ассоциация по смежности – производит порядок или связь между привычными вещами, она сводится к привычкам;

– ассоциация по сходству предполагает смешанную работу ассоциации и диссоциации: это деятельная форма и есть главный источник материалов творческого воображения. (Именно эта способность устанавливать отдаленные ассоциации по сходству на основе различных признаков определяется тестом С. Медника для диагностики «Вербальной креативности».)¹

Способность мыслить по аналогии как основной элемент творческого воображения обеспечивает создание олицетворения, аллегорий, метафор и символов, они встречаются на каждом шагу в практической жизни, науке, изобретательстве, искусстве.

Определяя значение аффективных элементов, Рибо считает, что они включены во все формы творческого воображения. В частности, в изобретательской деятельности аффективный элемент является ведущим, «так как всякое изобретение предполагает потребность, желание, стремление, неудовлетворенность, как бы состояние беременности, полное беспокойств и опасений» (С. 241). Аффективные состояния являются также материалом для создания музыкальных, поэтических и драматических произведений.

Аффективное сходство соединяет между собой несходные представления, что отличает их от ассоциаций по смежности как повторение опыта, и, в интеллектуальном смысле, от ассоциаций по сходству. Сопоставляя значение этих компонентов в деятельности творческого воображения при решении различных задач, Рибо пишет: «Всякая господствующая мысль поддерживается какою-нибудь потребностью, стремлением или желанием, то есть аффективным элементом. Всякое господствующее чувство должно сосредоточиться в идею или образ, который дал бы ему плоть, систему, без чего оно остается в расплывчатом состоянии.» (С. 63). При этом, по мнению Рибо, господствующая мысль и господствующая эмоция почти равноценны друг другу, но что-то, в зависимости от вида творчества, может преобладать.

Роль третьего компонента – бессознательной части психики – проявляется в состоянии, сопровождающем творческое воображение, которое в обыденной жизни называют «вдохновение». Такое состояние долгое время считалось присущим только богам и сверхъестественным духам, то есть творящим существам, внешним и высшим по отношению к человеку, потом стало передаваться от них отдельным людям («снизошло», «осенило»). Психология же стала рассматривать вдохновение как проявление особого полубессознательного или полусознательного состояния психики.

Функционирование творческого воображения Рибо видит в единстве рассмотренных выше

¹ А.Н. Воронин, Т.В. Галкина. Диагностика вербальной креативности./Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: «Питер». С. 322-346.

компонентов: «Всякое создание, великое или малое, представляет органический характер; оно предполагает синтетическое начало – единство. Каждый их трех факторов – интеллектуальный, эмоциональный и бессознательный – работает не порознь и не только за свой только счет: они имеют ценность и значение только вследствие соединения между собою и стремления к одной цели. Это начало единства, которое требует всякое изобретение.» (С. 63)

Продукт деятельности творческого воображения, считает Рибо, может проявляться в трех формах:

1. Намеченная форма – проявляется в грезах, служит переходным состоянием между пассивным воспроизведением и организованным созиданием. Развитием намеченной формы выступает мечтательность, в которой проявляются неосуществимые желания. Эта форма воображения существует только в субъекте и для субъекта.

2. Выясненная форма воображения выступает психической основой мифического, художественного, философского и научного творчества, гипотезы. Продукты этой формы воображения существуют не только для творца, но и для других субъектов.

3. Воплощенная форма (сфера удавшихся изобретений) – реализуется в реальных материальных продуктах деятельности творческого воображения: технические устройства, архитектурные объекты, скульптуры, картины и другие.

В основу данной классификации Рибо заложил, как мы видим, критерий возможности реализации продуктов воображения в материальные объекты, тем самым рассматривая воображение как психическую основу творческой деятельности. А деятельностью творческого воображения «вызывается всегда потребностью, стремлением, желанием, источником которых служит несомненно инстинкт личного самосохранения, обращаясь к будущему» (С. 275), тем самым Рибо определяет одну из основных функций творческого воображения – целеполагание и проектирование будущего.

Анализируя стадии деятельности творческого воображения при создании технического изобретения, Рибо показывает их сходство со стадиями деятельности воображения при создании художественного произведения: зарождение, вынашивание, появление на свет и окончательную отделку. (Аналогичные стадии творческого процесса описаны в работах А. Пуанкаре (1908), П. Энгельмейера (1910) и других.)

Творческое воображение механика и художника, делает вывод Рибо, по своей природе тождественно и отличается друг от друга только целями, способами и условиями проявления, что позволяет говорить, что механизмы функционирования различных видов творческого воображения идентичны². Творец создает себе идеальный образ, который является и процессом, и результатом творческого воображения. Этот идеальный образ есть то совершенство, которое он стремится осуществить: «Этот идеал ... становится объединяющим принципом и притягательным центром. Он создает, вызывает и группирует сочетания соответственных образов, с помощью которых идея развивается и организуется в стройное сооружение, – в целую совокупность средств, клонящихся к достижению одной и той же цели.» (С. 230).

При этом Рибо обращает особое внимание на то, что создание идеала – это не простое объединение элементов: «Мы не знаем такого сложного психического произведения, которое было бы простою суммой составляющих его элементов и в котором они сохранились бы.» (С. 65) Иными словами, природа составляющих элементов исчезает, и возникает новое качество, которое впоследствии назовут системным.

Мы имеем здесь дело «с умственной химией», говорит Рибо и приводит потрясающий по простоте и впечатлению пример: объединение двух газов – кислорода и водорода – дает воду, жидкость, в которой ни разделить, ни различить эти газы невозможно.

Выводы

Подведем итоги анализа работы Т. Рибо.

1. Механизмы функционирования воображения Рибо исследует по аналогии с функционированием воли по управлению движениями, что, по его мнению, больше всего аналогично творческому воображению, однако не указывает факторов, которые управляли бы именно процессом создания творческих продуктов.

2. Воображение, как и воля, по мнению Рибо, носят субъективный характер. Тем самым Рибо рассматривает творческое воображение как самостоятельную психическую функцию, источником и регулятором которой служит внутренний мир – актуальные эмоционально-насыщенные потребности. В этом Рибо видит отличие воображения от познания, для которого регулятором является мир внешний. Воображение оперирует образами, познание – фактами. Но между создающим воображением и рациональным исследованием есть общее – это способность улавливать сходство. При этом мышление улавливает сходство, а воображение на этой основе создает образ, который мышление корректирует. Может быть, именно поэтому так трудно разделить деятельность мышления и воображения?

3. Механизм функционирования творческого воображения Рибо видит как субъективный синтез единства трех компонентов – умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного, с помощью которых строится идеальный образ будущего реального продукта.

4. В качестве источника и ведущего компонента функционирования творческого воображения Рибо выделяет аффективный элемент: творческое воображение запускается актуальными эмоционально-насыщенными потребностями, «так как всякое изобретение предполагает желание, стремление, неудовлетворенность, как бы состояние беременности, полное беспокойств и опасений» (С. 241), «сильное желание, возбуждение, страсть, чтобы это случилось» (С. 4).

5. В самостоятельности творческого воображения как психической функции Рибо не сомневается и рассматривает его деятельность как «умственную химию», в процессе которой возникает единство трех взаимодействующих компонентов, но не рассматривает механизм возникновения этого единства. Творческое воображение как психологический феномен в процессе анализа у Рибо исчезает.

Хотя, подчеркивает Рибо «Мы не знаем такого сложного психического произведения, которое было бы простою суммой составляющих его элементов и в котором они сохранились бы.» (Рибо, С. 65). Более

² В 60-е годы XX столетия Г.С. Альтшуллер, разработав теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ) и сформулировав законы развития технических систем (ЗРТС), высказал предположение, что поскольку все искусственные системы являются продуктом деятельности творческого воображения, процессы их создания и развития аналогичны и должны подчиняться основным законам развития технических систем. В конце 90-х годов на основе идей Г.С. Альтшуллера М.И.Меерович и Л.И.Шрагина разработали основы теории развития искусственных систем – ТРИС (М.И.Меерович, Л.И.Шрагина, 1997, 2000, 2008; М.И.Меерович, 2005).

того – функционирование творческого воображения Рибо видит как субъективный синтез умственного, эмоционально-аффективного и бессознательного компонентов.

6. Постулируется общность психологических механизмов для всех видов творчества: «Творческое воображение механика и художника по своей природе тождественно и отличается друг от друга только целями, способами и условиями проявления.» (Рибо, С. 241).

В целом в работе Т. Рибо мотивационно-волевая, познавательная-интеллектуальная, аффективно-эмоциональная сферы и бессознательная часть психики представлены как единая система, что позволяет сделать вывод, что использовались элементы системного подхода, однако отсутствие его разработанности не позволило определить роль «творческого воображения» при создании «изобретений» разного уровня сложности.

В терминах авторского варианта функционально-системного подхода модель функционирования «творческого воображения» можно представить в следующем виде: возникающая у субъекта, по Рибо, «потребность, стремление, желание, страсть» создать новый объект, включающие в себя такие факторы, как бессознательный и аффективно-эмоциональный, конкретизируется в замысел — системообразующий фактор, который формирует идеальный образ – образ цели.

Для реализации замысла как «идеального образа» субъект с помощью интеллектуальных операций (по Рибо – диссоциация и ассоциация) подбирает элементы, выстраивает их определенным образом (структурирует) и таким образом создает новый объект

Структурная организация элементов, подобранных и взаимосвязанных субъектом определенным образом, создает системное свойство объекта, которое производит системный эффект — выполняет необходимую субъекту основную функцию и тем самым удовлетворяет возникшую у него потребность. Чтобы такая реакция «умственной химии» состоялась, должен быть выполнен комплекс «управленческих-интегрирующих» действий по оценке, отбору и структурированию отдельных элементов в систему. Эти действия, определяемые нами как системообразующая функция, в психологии традиционно рассматривались как «воображение». Функционально эти действия можно определить как креативный синтез – комплекс интегративных управленческих действий по оценке, отбору и структурированию элементов в систему, выполняемых при решении творческих задач (Шрагина, Київ-2005, Москва-2005, 2007, 2009, 2012).

Для возможности управления процессами диссоциации-ассоциации автором данной работы на основе функционально-системного подхода были разработаны методы обработки исходной информации в форме нежестких алгоритмов (Шрагина, 2001; Шрагина, 2010). На этапе диссоциации алгоритм позволяет проводить широкий всесторонний анализ исходного объекта и получать обширный материал «первичных элементов», а на этапе ассоциации – проводить осознанное их комбинирование, создавая новые необычные сочетания. Эту особенность алгоритма очень часто отмечают все, кто его использует: «во время работы по схеме в голову приходят неожиданные мысли» и из бессвязной информации рождается оригинальный замысел

Полученный вывод дает также основания поддержать точку зрения, что психическая природа мышления и творческого «воображения» имеют общие основания и сходны по механизмам деятельности, но направлены на разные цели: мышление – на анализ окружающей действительности, воображение – на создание на этой основе новых образов.

Применение функционально-системного подхода позволяет согласовать противоречия во взглядах на психологическую природу воображения и рассматривать его в творческом процессе как комплекс операций, реализующих системообразующую функцию и создающих новые системы.

Literatura

1. Berkinblit M.B. Petrovskij A.V. Fantazija i real'nost'. M., Politizdat, 1968. – 128 s.
2. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste. — M.: Prosveshhenie, 1991. – 93 s.
3. Dudeckij A.Ja. Teoreticheskie voprosy voobrazhenija i tvorcestva.- Smolensk, 1974. – 153s.
4. Ignat'ev E.I. Voobrazhenie kak sredstvo poznanija i upravlenija tvorcheskoj dejatel'nost'ju. Sb. «Voprosy psihologii truda, trudovogo obuchenija i vospitanija», Jar. 1966, s. 34-35:
5. Korshunova L.S. Voobrazhenie i ego rol' v poznanii. – M.: MGU, 1979. – 144s.
6. Korshunova L.S., Pruzhinin B.I. Voobrazhenie i racional'nost'. - M.: MGU, 1989. – 182s.
7. Meerovich M.I. O terminologii funkcional'no-sistemnogo podhoda/ M.I. Meerovich // TRIZ-pedagogika v sisteme nepreryvnogo obrazovanija. Saratov, 2005. S.12-16.
8. Meerovich M.I. Osnovy kul'tury myshlenija /M.I. Meerovich, L.I. Shragina. //Shkol'nye tehnologii. Rossija, 1997. №5. - 200 c.
9. Psihologija NHI veka. Pod red. V.N. Druzhinina. - M.: PER SJe, 2003. - 863 s.
10. Puankare A. Matematicheskoe tvorcestvo // Adamar Zh. Issledovanie psihologii processa izobrenenija v oblasti matematiki. M., 1970. Pril. III.
11. Ribo T. Tvorcheskoe voobrazhenie. SPb. Tip. Ju.N.Jerlih, 1901.— 327s.
12. Rozet I.M. Psihologija fantazii. Minsk: BGU, 1977. – 312 s.
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii. T.1. SPb.: Piter, 2002. – 720 s.
14. Shragina L.I. Problema voobrazhenija v kontekste funkcional'no-sistemnogo podhoda / Moskva-Obninsk, Psihologija v vuze, №3, 2005. С. 95-107.
15. Shragina L.I. Kerivnichо-integrujucha funkcija tvorchoї ujavi//Naukovi zapiski Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka APN Ukraїni, Vip. 26, t. 4, Kiiv-2005, S.349-353.
16. Shragina L.I. Problema psihologicheskоj prirody voobrazhenija // Visnik Odes'kogo Nacional'nogo Universitetu. Tom 15. Vipusk 11, Chastina 2, Psihologija, 2010. S.156-164. <http://psyfactor.org/lib/shragina2.html>
17. Shragina L.I. Metodologija issledovanija psihologicheskikh fenomenov v kontekste postneklassicheskоj nauki (na primerah analiza verbal'nogo voobrazhenija i sistemnogo myshlenija) // Mezhdunarodnaja kollektivnaja monografija «Fundamental'nye i prikladnye psihologicheskie issledovanij v praktikah vedushhих nauchnyh shkol: realii i perspektivy». Makeevka, 2012. С. 95 – 128.
18. Shragina L.I. Metody i priemy upravlenija tvorcheskim voobrazheniem // <http://psyfactor.org/lib/shragina4.htm>
19. Jengel'mejer P. K. Teorija tvorcestva. Terra-Knizhnyj klub, 2009. – 254 s.

Розділ: психологія праці та професійної діяльності

159.923

Влияние уровня мотивации достижения на постановку профессиональных целей

Головнева И.В.

В статье рассматриваются вопросы влияния высокого или низкого уровня мотивации достижения на профессиональные цели, которые ставят перед собой работающие. Анализ результатов исследования показал наличие существенных различий в краткосрочных и долгосрочных целях, которые ставят перед собой работники с высоким и низким уровнем мотивации достижения. Также выявлены содержательные различия в планируемых действиях, направленных на достижение поставленных целей.

Ключевые слова: мотивация, мотивация достижений, цели, профессиональные цели, работающие.

У статті розглядаються питання впливу високого чи низького рівня мотивації досягнення на професійні цілі, які ставлять перед собою працюючі. Аналіз результатів дослідження показав наявність істотних відмінностей у короткострокових і довгострокових цілях, які ставлять перед собою працівники з високим і низьким рівнем мотивації досягнення. Також виявлені змістовні відмінності в плановані дії, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Ключові слова: мотивація, мотивація досягнень, цілі, професійні цілі, працюючі

The article examines the impact of high or low level of motivation to achieve professional goals that set themselves working. Analysis of the results of the study showed that there are significant differences in the short-term and long-term goals which put workers in front of the high and low achievement motivation. Also revealed informative differences in the planned activities directed at achieving the goals.

Keywords: motivation, achievement motivation, goals, professional goals, working.

Постановка проблемы. Деятельность человека всегда целенаправленна, так как способность личности к целеполаганию – одна из важнейших характеристик разумного существа. За целями всегда стоят мотивы деятельности, именно поэтому, изучая проблемы постановки целей, их содержательные характеристики, необходимо анализировать особенности мотивации, которая побуждает человека к достижению целей. Еще в классических для отечественной психологии работах С. Л. Рубинштейна большое внимание уделялось взаимосвязи мотивов и целей деятельности. Именно эта взаимосвязь, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, определяет сознательную психическую жизнь индивида, проводит через нее единую жизненную линию [1].

Подавляющее большинство теоретиков и практиков психологии согласны с тем, что деятельность каждого человека всегда побуждается определенными ценностями и мотивами. Мотивации к деятельности работника влияет на качество выполняемой им работы, поэтому активный интерес исследователей к вопросам трудовой мотивации объективно обусловлен.

В современных условиях, когда трудовая деятельность становится все более напряженной, а требования работодателей к эффективности постоянно возрастают – изучение мотивации достижения работающих и их профессиональных целей является важной и перспективной задачей для психологических исследований.

Изложение основного материала исследования. Понятие мотивации в психологии используется для объяснения причин поведения людей – того, почему они ведут себя так, а не иначе, их направленности и механизмов осуществления ими своих целей и планов. Несмотря на то, что вопросы мотивации являются одними из наиболее изученных в психологии, до сих пор отсутствует терминологическая четкость в ее понимании.

Так, А. Маслоу описывал в своих работах мотивацию как стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность [9]. В. Г. Асеев в понятие мотивации включает все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д. [1].

Э. Уткин рассматривает мотивацию как состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации [12]. В. Вилюнас акцентирует внимание на том, мотивация – это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [2]. О. Виханский рассматривает мотивацию в теснейшей взаимосвязи с деятельностью и достижением целей: «Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [3].

Но, несмотря на различие в трактовке содержания и сути мотивации, большинство психологов едины в том, что мотивация побуждает активность человека, направляет и организует его деятельность, придает этой деятельности личностный смысл и значимость. Система мотивов деятельности человека динамична, она зависит от множества факторов, но ядро ее достаточно устойчиво.

Мотивация выступает как совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. Она включает в себя как побуждение извне, так и внутреннее побуждение. В работе стимулирование реализуется через создание условий, изменяющих трудовую ситуацию, таким образом, чтобы у работников возникало желание и стремление к эффективной деятельности. Но, для того, чтобы создать систему успешного стимулирования активности сотрудников, необходимо знать их внутренние мотивы, побуждающие или отвращающие их от деятельности. Особое влияние на эффективность

работы оказывает мотивация достижений – ее высокий или низкий уровень.

Мотивация достижений выражается в стремлении человека добиваться успеха в жизни. В основе этого стремления – базовые потребности человека в признании, уважении и социальной значимости. Т.О. Гордеева уточняет, что под мотивацией достижения нужно понимать мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности (т.е. он может быть сопоставлен с другими результатами, используя определенные стандарты оценки) [5].

Дж. Макклелланд, с именем которого связывают рождение этого термина, определил три условия, при которых появляется мотив достижения:

- 1) человек должен быть готов к тому, чтобы взять на себя всю ответственность за конечный исход дела;
- 2) надо четко представлять себе, чем закончится дело и принесет ли оно вам удачу или поражение;
- 3) успех не должен быть четко определенным или гарантированным, но должен быть связан с умеренным риском, с некоторой неопределенностью [14].

Многочисленные исследования, как психологические, так и социологические, проведенные в разных странах, показывают наличие связи между высоким уровнем мотивации к достижению с успехом в карьере, в предпринимательской деятельности. Этот результат закономерен, так как мотив достижения существенно влияет на активность личности. Конечно, не только он, но и другие факторы (сложность задания, ценность успеха, вероятность, т.е. шансы достижения успеха) влияют на стремление к успеху в определенный момент времени (в конкретной ситуации или сфере деятельности) [7].

Важнейшей составляющей мотивированного поведения являются цели. Так, например, Б. Генкин дает определение мотивации, напрямую связанное с целями: «Мотивация – это воздействие на поведение человека для достижения личных, групповых и общественных целей» [4]. Цель как компонент мотивационной сферы определяется как то, что характеризует направленность активности человека на промежуточные результаты достижения предмета потребности.

Психологами (особенно зарубежными) разработано множество теорий личности, мотивации и социального поведения, построенных вокруг понятия целей (Cantor & Zirkel,; Dweck,; Frese & Sabini,; Geen,; Little,; Pervin,). Доказано, что цели тесно переплетаются с мотивами, в частности, результативные цели тесно связаны с внешней, а учебные – с внутренней мотивацией. В целом, от того, насколько ясны, четки, трудны и привлекательны будут цели, зависит результат деятельности [5]. Люди, имеющие высокий уровень мотивации к достижению целей обладают рядом специфических личностных характеристик. Образ человека, отличающегося высокой мотивацией достижений, в обыденном сознании устойчиво ассоциируется с авторитетностью, компетентностью, агрессивностью и доминантностью [6]. К факторам, демонстрирующим наличие у субъекта деятельности сильной мотивации достижения обычно относят следующие:

1. Стремление достигать высоких результатов (успехов).
2. Стремление делать все как можно лучше.
3. Выбор сложных заданий и желание их выполнить.
4. Стремление совершенствовать свое мастерство.

Люди же, мотивированные на неудачу, гораздо меньше готовы принимать во внимание свой реальный уровень достижений, подразумевающий определенные возможности достижения. Они придерживаются существующей постановки целей, даже если она уже устарела [13].

Современный рынок труда заинтересован в сотрудниках с высокой мотивацией достижения, так как предполагается, что они ставят перед собой амбициозные цели и активно работают, достигая их.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей постановки профессиональных целей у работающих с разным уровнем мотивации достижения.

В исследовании приняли участие 50 человек, в возрасте от 23-х до 52-х лет, имеющие стаж работы от 2-х до 34-х лет, 19 мужчин и 31 женщина.

Была использована методика «Шкала измерения потребности в достижении», разработанная Ю. М. Орловым. Методика предназначена для изучения потребности в достижениях и индивидуальных особенностей мотивации достижения человека. [8,10]. Также, каждый из испытуемых отвечал на 3 вопроса:

1. Есть ли у вас профессиональные цели на этот год и какие они?
2. Есть ли у вас долгосрочные профессиональные цели (на период от 3-х лет и более) и какие они?
3. Какие действия вы собираетесь предпринимать для достижения поставленных целей?

Анализ результатов, полученных по методике Ю. М. Орлова показал, что для большинства испытуемых характерен средний уровень мотивации достижения (70 %), что проявляется в умеренном стремлении к улучшению результатов, в частичной удовлетворенности достигнутым, в стремлении добиться определенного положения, уважения и признания своих заслуг.

У 20 % респондентов был выявлен низкий уровень мотивации достижения, что проявляется в невысокой заинтересованности в результатах работы, инертности, в отсутствии ориентации на достижение качественно иных показателей деятельности и жизни в целом.

Высокий уровень мотивации достижения был выявлен только у 10% испытуемых. Такой уровень мотивации характерен для людей настоячивых в достижении целей, со стремлением добиться высоких показателей успешности в деятельности.

Далее был проведен сравнительный анализ ответов на вопросы испытуемых двух групп – с высоким и низким уровнем мотивации достижения. Выявились следующие различия.

- 1) Для испытуемых с высоким уровнем мотивации к достижению целей характерно:

– четкие и конкретные цели, как на год, так и долгосрочные. Примеры профессиональных целей этой группы испытуемых на год: разработать инструментарий для работы с деловой аудиторией, увеличив тем самым эффективность своей работы с клиентами; вывести магазин, которым я управляю на новый уровень продаж путем его модернизации и изменения подхода к продажам; усовершенствовать методику планирования поставок сырья; освоить новую более сложную группу упаковочных материалов. Примеры долгосрочных целей: получить должность менеджера высшего звена в крупной международной компании; работать руководителем в HR отделе международной компании; стать депутатом городского совета в 2015 году и т.д.

– точное описание тех действий, которые испытуемые собираются предпринимать для достижения поставленных целей. Например, изучение требований компаний, переработка резюме «под требования», активная рассылка в интересующие компании; ежегодное участие в практических семинарах по специальности; изучить существующий инструментарий; проанализировать проблемную область деловой сферы; протестировать новые подходы и модифицировать под себя и т. п.

2) Для испытуемых с низким уровнем мотивации к достижению целей характерно:

– расплывчатость, неконкретность в описании целей, отсутствие качественных различий между целями года и долгосрочными целями. Например, цели года: получить больше опыта; сменить работу; найти стабильную работу с достойной з/п; расти как профессионал и т.п.

Примеры долгосрочных целей этой группы испытуемых: найти престижную работу, стать директором, улучшить свои знания.

– обобщенность, неконкретность тех действия, которые опрошенные собираются применять для достижения своих целей. Например: учиться; искать новую работу; усовершенствовать знания, развивать себя как специалиста.

Выводы. Сравнительный анализ краткосрочных и долгосрочных профессиональных целей, которые ставят перед собой работающие с разным уровнем мотивации к достижению, показал существенные различия между ними. Эти различия проявляются, прежде всего, в степени конкретности формулировки целей. Испытуемые с высоким уровнем мотивации достижения четко и конкретно формулируют как краткосрочные, так и долгосрочные цели. Также конкретно описываются действия, которые работающие готовы предпринять для достижения поставленных целей. Результаты нашего исследования позволяют предположить, что работники с низким уровнем мотивации достижения будут испытывать сложности с постановкой профессиональных целей. Причем, хотелось бы обратить внимание, что речь идет об исходной точке в работе по достижению успеха в деятельности – формулировке целей и конкретных действий по ее достижению. Общеизвестен тот факт, что абстрактность, обобщенность, неконкретность формулировок целей негативно влияет на возможности их достижения даже при наличии благоприятных объективных условий. Таким образом, возникает замкнутый круг: субъекты с низким уровнем мотивации к достижению, избегая внутреннего конфликта (по Х. Хекхаузену) формулируют заниженные, и добавим к этому, неконкретные цели, которые имеют из-за этого низкую вероятность реализации их на практике. Не достигнув поставленных целей, они получают подтверждение своей внутренней концепции ухода от постановки каких-либо задач, которые ими самими оцениваются как превышающие их возможности или «нереальные».

Одним из возможных направлений решения проблемы повышения эффективности деятельности работников с низким уровнем мотивации достижения может стать коучинг. Помогая правильно определить и сформулировать цель, а также проработать конкретные шаги по ее достижению, коуч одновременно, способствует повышению уверенности работника в потенциальной возможности ее реализовать на практике. Достигнув же поставленной цели, человек приобретает положительный опыт и поднимает внутреннюю «планку» возможного для себя уровня сложности и достижимости профессиональной цели.

Literatura

1. Aseev V. G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti / V. G. Aseev. – M., Let Me Print, 2013 – 166 s.
2. Viljunas V. K. Psihologija razvitija motivacii / V. K. Viljunas. – SPb. : Rech', 2006. – 458 s.
3. Vihanskij O. S. Menedzhment : uchebnik 4-e izd., pererab. i dop. / O. S. Vihanskij, A. I. Naumov. – M. : Jekonomist#, 2006. – 670 s.
4. Genkin B. M. Jekonomika i sociologija truda: uchebnik dlja vuzov / B. M. Genkin. – 5-e izd., dop. – M. : NORMA, 2005. – 416 s.
5. Gordeeva T. O. Psihologija motivacii dostizhenija / T. O. Gordeeva. – M. : «Smysl» 2006. – 336 s.
6. Emel'janov E. N. Psihologija biznesa / S. E. Povarnicyna, E. N. Emel'janov. – M. : ARMADA, 1998. – 511 s.
7. Zanjuk S. Psihologija motivacii / S. Zanjuk. – M. : «Nika-Centr, Jel'ga-N», 2001. – 352 s.
8. Il'in E. P. Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
9. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – 3e izd. / per. s anrl. – SPb. : Piter, 2008. – 352 s.
10. Orlov Ju. M., Postroenie test-oprosnika dlja izmerenija potrebnosti v dostizhenijah / Ju. M. Orlov, V. M. Shkurkin, L. P. Orlova // Vopr. jeksperim. psihol. i ee istorii. – M., 1974. –S. 96–104.
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb : «Piter», 2000 – 712 s.
12. Utkin Je. A. Osnovy motivacionnogo menedzhmenta / Je. A. Utkin. – M. : Jekmos, 2000. – 352 s.
13. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija / H. Hekhauzen. – SPb : Rech', 2001. – 256 s.
14. McClelland D. C. Methods of measuring human motivation. // In: J. W. Atkinson (Ed.). Motives in Fantasy, Action, and Society. Princeton, N.J. – 1958. – p. 144–182.

УДК 153.9.03

Емоційно-вольова регуляція як чинник успішної військово-професійної підготовки жінок-курсантів

Гулий Ю.І., Научитель О.Д., Лобанова Т.А.

У статті розглянуті основні чинники успішності військово-професійної підготовки жінок-курсантів. Окремо визначені психологічні чинники, що забезпечують ефективну емоційно-вольову саморегуляцію особистості при здійсненні військово-професійної діяльності. Детально розглянута значущість емоційно-вольової регуляції для професійної діяльності військовослужбовця.

Доведена доцільність комплексного й системного вивчення емоційно-вольової регуляції жінок-курсантів як значущого чинника успішності їх військово-професійної підготовки.

Ключові слова: емоційно-вольова сфера, емоційно-вольова регуляція, успішність, професійна діяльність військовослужбовця, військово-професійна підготовка жінок-курсантів.

В статье рассмотрены основные факторы успешности военно-профессиональной подготовки женщин-курсантов. Отдельно определены психологические факторы, которые обеспечивают эффективную эмоционально-волевую саморегуляцию личности при осуществлении военно-профессиональной деятельности. Детально рассмотрена значимость эмоционально-волевой регуляции для профессиональной деятельности военнослужащего.

Доказана целесообразность комплексного и системного изучения эмоционально-волевой регуляции девушек-курсантов как значимого фактора успешности их военно-профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоционально-волевая регуляция, успешность, профессиональная деятельность военнослужащего, военно-профессиональная подготовка женщин-курсантов.

The article describes the key factors of success of the military training of female cadets. Separately psychological factors that provide effective emotional and volitional self-regulation of the individual in the exercise of professional activity were identified. The importance of emotional and volitional regulation for professional soldier is considered in detail.

The expediency of a comprehensive and systematic study of emotional and volitional regulation of female cadets as a significant factor in the success of their military training is well-proven.

Keywords: emotional and volitional sphere, emotional and volitional regulation, success, professional activity of military person, military training of female cadets.

Постановка проблеми. Специфіка навчальної діяльності курсантів військового вузу обумовлена подвійністю його статусу. З одного боку, він є студентом вищого навчального закладу, а з іншого, він є військовослужбовцем, і всі питання, пов'язані з його навчанням і службою, строго регламентовані [7].

При цьому навчальна діяльність курсантів (у т. ч., жінок-курсантів) має ряд особливостей, до яких можна віднести:

- своєрідність цілей і результатів;
- планомірна підготовка до виконання службових обов'язків у якості офіцера Збройних Сил України;
- оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями;
- тісне поєднання навчання та служби;
- використання специфічних засобів діяльності, (зброї, бойової техніки та інших засобів майбутньої службової діяльності);
- інтенсивність функціонування психіки;
- високий інтелектуальний і фізичне напруження;
- ситуації, що викликають велику фізичну напруженість;
- наявність у навчальній діяльності цілого ряду специфічних для жінок дисциплін (стройова, вогнева підготовка, технічні заняття) [5, 7, 9].

Дані особливості навчальної діяльності курсантів свідчать про те, що одними з найважливіших чинників її успішності є психологічні чинники, тобто індивідуально-психологічні особливості особистості (здібності, рівень розвитку професійно важливих якостей, механізми психічної регуляції та ін.) [5, 9].

При дослідженні цих психологічних чинників у психології діяльності в особливих умовах велика увага приділяється емоційно-вольовій сфері особистості. Це пов'язано з впливом стресового стану на успішність виконання професійних обов'язків. Як відомо, стресовий стан супроводжується суб'єктивно неприємними і негативними переживаннями, які можуть дезорганізувати поведінку людини [8]. У зв'язку з цим в екстремальній психології вивчаються стресостійкість [8, 9], емоційно-вольова стійкість [3], копінг-поведінка [8] та ін.

Але недостатньо комплексно та системно дослідженою залишається емоційно-вольова сфера у жінок-курсантів (в контексті їх успішної військово-професійної підготовки).

Виклад основного матеріалу. За визначенням О.Ю. Приходька [4], успішність - це системне особистісне утворення фахівця, що проявляється на психологічному, професійному, соціальному й біологічному рівнях із виділенням основних критеріїв, які забезпечують ефективність і надійність діяльності протягом необхідного часу, стресостійкість, витривалість і відновлення функціональних систем організму людини [4].

У цьому контексті успішність військово-професійної підготовки курсантів обумовлює необхідність наявності у них таких професійно важливих якостей (ПВЯ):

1) Індивідуально-моральні: любов до професії офіцера (військово-професійна спрямованість), дисциплінованість, старанність, ініціативність, висока вимогливість до себе, відповідальність, здатність доводити почате до кінця, впевненість у собі, чесність.

2) Організаторсько-лідерські: діловитість, розпорядливість, енергійність та активність у діях, організованість, домінуючість, сміливість, вимогливість до підлеглих.

3) Інтелектуальні: гарний рівень інтелектуального розвитку, тверді різнобічні знання, здатність швидко навчатися, наполегливість в оволодінні навчальною програмою.

4) Фізичні: стійкість до емоційних і фізичних навантажень, висока працездатність, фізична витривалість [2, 5, 9].

Узагальнюючи цей перелік ПВЯ курсантів, можна зазначити, що в ньому присутні основні компоненти емоційно-вольової сфери особистості, тобто її сформованість (а саме: наявність розвиненої емоційно-вольової регуляції) може виступати важливим психологічним чинником успішної військово-професійної підготовки жінок-курсантів.

Розглянемо значущість емоційно-вольової регуляції для успішної підготовки жінок-курсантів.

На важливу мобілізаційну, інтегративно-захисну роль емоцій вказував відомий російський фізіолог П.К. Анохін [1]. Він, зокрема, писав: «Виконуючи майже моментальну інтеграцію (об'єднання в єдине ціле) усіх функцій організму, емоції самі по собі і в першу чергу можуть бути абсолютним початком корисного чи шкідливого впливу на організм, часто навіть раніше, ніж визначена локалізація впливу і конкретний механізм відповідної реакції організму» [1]. Зі сказаного видно, що «емоція» - це сама безпосередня, найпомітніша і сама загальна функція організму, яка відіграє життєво важливу роль в діяльності людини. Виникаючи в діяльності, емоції також здатні виконувати свою провідну функцію - функцію внутрішньої регуляції діяльності, яка, по суті, включає функції оцінки і спонукання.

Емоції не існують без діяльності, вони виникають у її процесі та суттєво впливають на неї. При цьому емоційні процеси забезпечують передусім енергетичну основу діяльності, є її мотивами. Емоції визначають якісну й кількісну характеристику поведінки [5, 6, 9].

У професійній діяльності емоції особливо грають важливу роль. Цілий ряд професій вимагає від людини вміння керувати своїми емоціями і адекватно визначати виразні рухи оточуючих його людей. Розуміння реакцій інших людей і правильне реагування на них в умовах спільної діяльності - невід'ємна частина успішності в багатьох професіях [6].

Професійна діяльність військовослужбовця вимагає ефективної емоційно-вольової регуляції, що припускає наявність стриманості; емоційної врівноваженості; дієвості як здатності захопити за собою інших, активізувати їх діяльність, знайти оптимальні засоби емоційно-вольових впливів і правильно вибрати момент їх застосування; комунікативних управлінських здібностей, що включають здатність керувати власними емоціями, розуміти емоції інших людей [5, 9]. Саме емоції, на думку Я. Рейковського [6], заважають впоратися з поставленим завданням, що також є актуальним для військової діяльності [6].

Емоції особливо впливають на жінок. На будь-якому рівні задоволення людських потреб жінка веде себе як цілісна особистість, чуйна до більшості аспектів, які мають емоційне значення для людини [7]. Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, емоції передують діяльності щодо їх задоволення, спонукаючи і направляючи її. Емоції викликають зміни в діяльності органів дихання, залоз внутрішньої секреції, скелетної і гладкої мускулатури тощо [5].

У процесі здійснення навчальної діяльності емоції для жінки-курсанта є найважливішим чинником їх саморегуляції. Жінки інтенсивно переживають проблемні ситуації, пов'язані з роботою, досить довгий період часу (іноді тижнями і місяцями) залишаються у владі переживань конфліктної ситуації з керівником, яку їх військовий керівник давно забув [7].

Поряд з емоціями на успішність військово-професійної підготовки жінок-курсантів впливає і вольова регуляція.

Воля – це здатність військовослужбовців, що виявляється в самодетермінації та саморегуляції своєї діяльності та різних психічних процесів. Якщо емоції визначають направленість дії, то воля – це вже сама дія. Тому воля передбачає:

- регулювання людиною своєї поведінки відповідно до найбільш значущих для неї мотивів;
- гальмування інших мотивів, спонукань, намагань;
- організацію дій, вчинків згідно зі свідомо поставленими цілями [9].

Основний етап у вольовому акті – виконання ухваленого рішення. Всю свою поведінку людина реалізує таким чином, щоб здійснити задуми. Однак вона не тільки діє, контролює, коригує свої дії. Практичне досягнення мети завжди поєднується з подоланням різних перешкод і труднощів, а це потребує вольового зусилля, особливо у сфері військової діяльності. Вольове зусилля є тим психічним явищем, яке визначає специфіку волі, чинить вольові дії на всіх етапах – боротьби мотивів, ухвалення рішення, планування, виконання. У боротьбі з труднощами вивчаються і вдосконалюються вольові якості особистості військовослужбовця [5, 9].

Отже, воля виявляється і розвивається у діяльності. При цьому вона виконує три взаємозв'язані функції – збуджувальну, гальмівну і контрольну [9].

Основними особливостями волі є:

- зумовленість мотивами та індивідуально-психічними особливостями особистості;
- особистісний характер вольових дій [5,9].

Кожна людина має свій індивідуальний набір вольових якостей, від яких залежать не тільки дії, а й вчинки особистості. Гама вольових якостей військовослужбовця містить цілеспрямованість, самовладання, витримку, наполегливість, рішучість, сміливість тощо [2, 5, 9].

Цілеспрямованість – вияв волі, що характеризується чіткістю мети, завдань, неухильним прагненням до їх досягнення, незважаючи на труднощі військової служби.

Витримка та самовладання виявляються в умінні стримувати свої почуття, якщо це потрібно, гальмувати імпульсивні дії, підпорядковувати себе поставленій меті.

Наполегливість військовослужбовця дає йому змогу продовжувати діяльність у найскладніших умовах, незважаючи на тимчасові невдачі й перешкоди. Це одна з найважливіших його якостей, що сприяють йому в досягненні мети. Але не слід плутати наполегливість з упертістю (ригідністю). Впертий військовослужбовець практично завжди намагається наполягати на своєму, не оцінюючи критично своїх суджень, бажань або рішень.

Рішучість як вольова якість особистості дає змогу виконати ухвалене рішення без зайвих вагань. Військовослужбовці, позбавлені цієї якості, часто не можуть довести розпочату справу до кінця і невпевнені в правильності вибору засобу виконання рішення.

Важливою умовою рішучості є сміливість, тобто готовність військовослужбовця йти на оптимальний і виправданий ризик. Безумовно, рішучість має ґрунтуватися на глибокій розсудливості й лише тоді вступати в дію, коли військовослужбовець остаточно вирішує, як йому діяти.

Дисциплінованість – вияв волі, що характеризується усвідомленим, точним і своєчасним виконанням обов'язків. Вона виражається в умінні підпорядковувати свої дії потребам військової служби, завданням військового колективу. Усвідомлена дисциплінованість військовослужбовця припускає не сліпе підкорення за примусом, а добровільне, що ґрунтується на розумінні необхідності, усвідомленні свого військового обов'язку. Вона також включає ініціативу, творчість у розв'язанні задач, підвищене почуття відповідальності за результати вольових дій, самостійність та розвинений самоконтроль [9].

Справжня воля виявляється не тільки в досягненні мети, а й за відмови від неї, якщо мета хибна або людина не здатна розв'язати завдання. Самокритичний аналіз здійсненого – найважливіша передумова розвитку волі [5, 9].

Відповідальність завдань військової служби вимагає від особового складу постійного і цілеспрямованого розвитку волі. Воля військовослужбовця формується у військовій діяльності під впливом виховання і самовиховання [9].

Воля військовослужбовця формується і розвивається в процесі цілеспрямовано організованої, психологічно насиченої, змістовної, методично обґрунтованої бойової та гуманітарної підготовки; усвідомленого й самовідданого виконання бойових та інших суспільно значущих завдань військової діяльності; вироблення корисних звичок і вилучення при цьому шкідливих [5].

У формуванні вольових якостей особливо важлива роль військового колективу, в якому військовослужбовець відчувається більш відповідальним. Завдяки схваленню, допомозі він стає впевненим у своїх силах, відчуває задоволення від спільної діяльності з товаришами по службі [5, 9].

Узагальнюючи розгляд названих вище досліджень, треба відзначити, що емоції і воля – важливі складові психічної сфери військовослужбовця. Тому розуміння їх сутності та особливостей дає змогу якісно впливати на його професійну діяльність в інтересах ефективного виконання завдань, що стоять перед ним.

В свою чергу, формування емоційно-вольової сфери (зокрема: емоційно-вольової регуляції) є значущим чинником успішності військово-професійної підготовки жінок-курсантів. Їх емоційно-вольова регуляція має свої специфічні особливості, які потребують свого окремого вивчення.

Висновки. При дослідженні психологічних чинників успішності в психології діяльності в особливих умовах велика увага приділяється емоційно-вольовій сфері особистості. Це пов'язано з впливом стресового стану на успішність виконання професійних обов'язків. При цьому недостатньо комплексно та системно дослідженою залишається емоційно-вольова сфера у жінок-курсантів (в контексті їх успішної військово-професійної підготовки).

Особливий характер функціонування військового вузу висуває підвищені вимоги як до фізичної підготовки, так і до індивідуально-психологічних особливостей жінок-курсантів (необхідність наявності у них певних професійно важливих якостей (ПВЯ)). Аналіз ПВЯ, необхідних для успішної військово-професійної підготовки курсантів, показав, що вони містять у собі основні компоненти емоційно-вольової сфери особистості (зокрема: емоційно-вольової регуляції). Це свідчить про її особливу значущість у процесі військово-професійної підготовки жінок-курсантів.

Сформованість емоційно-вольової сфери (а саме: наявність розвиненої емоційно-вольової регуляції) є одним із найважливіших чинників успішності військово-професійної підготовки жінок-курсантів. Їх емоційно-вольова регуляція має свої специфічні особливості та потребує комплексного системного експериментального дослідження.

Literatura

1. Anohin P. K. Uzlovye voprosy teorii funkcional'noj sitemy / P. K. Anohin. – M.: Nauka, 1980. – 197 s.
2. Gorohovatskij L. Ju. Professonal'no vazhnye kachestva voennosluzhashhij kontraktnoj sluzhby / L. Ju. Gorohovatskij, V. A. Gubin, M. N. Ishimov // Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie problemy podgotovki specialista: sb. nauch. tr. / Pod. red. R. M. Salimova. – Sterlitamak: SGPA im. Zajnab Biishevoj, 2008. S. 91-93.
3. Zlotnikov A. L. Osoblivosti emocijnoj stijkosti kursantiv v procesi pervinnoj vijs'kovo-profesijnoj pidgotovki: avtoref. dis... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.09 / A.L. Zlotnikov. – H., 2004. – 23 s.
4. Prihod'ko Ju.O. Psihologichni chinniki uspishnoj profesijnoj dijal'nosti pozhezhnih-rjatuval'nikiv MNS Ukraini: avtoref. dis... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.09 / Ju.O. Prihod'ko. – H., 2008. – 24 s.
5. Psihologija i pedagogika: Voennaja psihologija // Pod red. prof. A.G. Maklakova. – Spb.: Piter, 2004. – 464 s.
6. Rejkovskij Ja. Jeksperimental'naja psihologija jemocij / Ja. Rejkovskij. – M., 1979. S. 133-151.
7. Sinel'nik M.V. Osobennosti socializacii devushek-kursantov v sfere uchebnoj dejatel'nosti v voennom vuze. / M. V. Sinel'nik // Vyshee obrazovanie segodnja. – M., 2010. – №5. – S. 97-99.
8. Smirnov B. A. Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah / B. A. Smirnov, E.V. Dolgoplova. – H.: Gumanitarnyj centr, 2007. – 276 s.
9. Jagupov V. Vijs'kova psihologija / V. Jagupov. – K.: Tandem, 2004. – 656 s.

УДК 159.9:373.2.011.3-051

Структура самоствавлення у вихователів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

Колтунович Т. А.

Статтю присвячено дослідженню взаємозв'язку професійного вигорання та самоствавлення і його компонентів у вихователів дошкільних навчальних закладів. Визначено провідні та базові компоненти самоствавлення, що здійснюють найбільш значущий вплив на різних етапах формування вигорання. Виявлено наявність двостороннього впливу досліджуваних феноменів один на одного: вигорання впливає на погіршення саморозуміння та зростання самозвинувачення; тоді як на формування вигорання значущий вплив мають очікуване відношення від інших, низькі показники аутосимпатії та самоповаги). Емпірично доведено припущення про існування взаємозв'язку між вигоранням і самоствавленням та його компонентами і про детермінованість професійного вигорання на різних етапах його сформованості не тільки окремими складовими самоствавлення, але і їх відповідною структурною організацією.

Ключові слова: професійне вигорання, самоствавлення, аутосимпатія, самовпевненість, самозвинувачення, самоінтерес, самокерівництво, самоповага.

Статья посвящена исследованию взаимосвязи выгорания и самоотношения и его компонентов у воспитателей дошкольных учебных заведений. Определены ведущие и базовые компоненты самоотношения, осуществляющие наиболее значимое влияние на разных этапах формирования выгорания. Выявлено наличие двустороннего влияния исследуемых феноменов друг на друга: выгорания влияет на ухудшение самопонимания и рост самообвинения, тогда как на формирование выгорания оказывают влияние ожидаемого отношения от других, низкие показатели аутосимпатии и самоуважения). Эмпирически доказано предположение о существовании взаимосвязи между выгоранием и самоотношением и его компонентами, а также о детерминированности профессионального выгорания на разных этапах его сформированности не только отдельными составляющими самоотношения, но и их соответствующей структурной организацией.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, самоотношение, аутосимпатия, самоуверенность, самообвинение, самоинтерес, саморуководство, самоуважение.

The article deals with the research of the relationship between burnout and the self-attitude and its components at the pre-school teachers. On the basis of the study was identified the self-attitude leading and basic components, which making the most significant impact on different stages of burnout. Discovered the presence of two-way influence of phenomena: the burnout affects growth and self-understanding in self-incrimination; whereas the most significant influence on the formation of burnout have a attitude from other persons, low self-esteem and auto-sympathy). Empirically proven the assumptions about the existence of the relationship between the burnout and the self-attitude and its components and determination of burnout at different stages of its formation not only individual components of self-attitude but also by the corresponding structural organization of the components of self-attitude.

Key words: professional burnout, self-attitude, auto-sympathy, self-confidence, self-interest, self-acceptance, self-blame, self-supervision, self-esteem.

Формування когнітивної й емоційної оцінки фахівцем самого себе, своїх досягнень, ставлення до себе в цілому, у наш час здійснюється в умовах невизначеності ціннісних орієнтацій, відсутності чітких і стійких параметрів ставлення до себе.

Трансформаційні процеси в державі й освітній її ланці зокрема, ставлять перед фахівцями нові завдання щодо підвищення рівня їхньої професійної свідомості та компетентності, конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці, що вимагає неабияких витрат особистісних ресурсів і часу. Наслідками подібної ситуації часто стають зростання емоційної напруги та тривожності, порушення відчуття особистісного благополуччя, зміна уявлень педагога про себе як про суб'єкта професійної діяльності, поява дисонансу між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», внутрішньоособистісні конфлікти, редуковане ставлення до подій навколишнього життя та їхня інтерпретація за допомогою стереотипних трафаретів, погіршення психосоматичного здоров'я тощо.

У сучасній психологічній науці відсутній єдиний підхід до визначення феномена ставлення людини до себе, не зважаючи на те, що він активно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмаковець, В. Бехтерєв, Л. Божович, Л. Гозман, У. Джеймс, О. Камінська, Х. Каплан, І. Кон, С. Куперсміт, О. Лазурський, О. Леонт'єв, У. Марвел, К. Роджерс, М. Розенберг, С. Рубінштейн, Н. Сарджвеладзе,

О. Смирнова, О. Спиркін, В. Столін, С. Панталеєв, Л. Терлецька, І. Чеснокова; Р. Уайлі, Л. Уеллс, Л. Фестінгер, Д. Ходж і ін.). Його сутність розкривається з допомогою таких психологічних категорій як «установка» (Д. Узнадзе), «аттитюд» (С.Куперсміт, М.Розенберг), «соціальна установка» (І. Кон, Н. Сарджвеладзе), «ставлення» (В. М'ясищев), «особистісний смисл» (О. Леонт'єв), «самоповага» (Х.Каплан, І.С.Кон, Х.Маркус, В.Ф.Сафін), «інтегральна самооцінка» (Р. Бернс, М. Розенберг), «самооцінка» (З. Кузьміна, М. Лісіна) й ін.

Будучи одним із важливих центральних утворень особистості, регулятором її поведінки, самоставлення задіяне в усіх проявах емоційного ставлення людини до світу, впливає на стабільність зв'язків із середовищем, формує її внутрішнє індивідуальне середовище розвитку (М. Непочатова, 2012, В. Столін, 1985; С. Панталеєв, 1991), відіграє важливу роль у процесі відновлення і збереження психосоматичного здоров'я. М. Сарджвеладзе (1989) вказує на важливість самоставлення для самосприйняття, самовираження, самореалізації, саморегуляції і самоконтролю; збереження внутрішньої стабільності та континуальності «Я», психологічного захисту, інтракомунікації тощо [6, с. 174-194].

У позитивній площині самоставлення створює головні умови для формування саморегуляції, самоактуалізації та саморозвитку, а у негативній – призводить до втрати людиною внутрішнього «Я», відчуття власної ідентичності, до неможливості успішної реалізації, порушень у міжособистісній взаємодії, перешкоджає успішній соціальній адаптації, сприяє формуванню професійних деформацій і професійного вигорання. Останнє автор тлумачить як багатовимірний, пов'язаний з роботою процес, який виникає на різних етапах професійної діяльності та характеризується поступовою втратою спеціалістом емоційної, розумової і соматично-фізичної енергійності, життєвої наснаги під впливом пролонгованого професійного стресу, що проявляється у симптомах психоемоційного виснаження, пригнічено-депресивного настрою, хронічної втоми, безсонні, зловживанні психоактивними речовинами, цілковитій втраті інтересу до роботи й спілкування та відсутності задоволення від них, цинізму, й, у крайніх проявах, суїцидальності.

На думку В. Бойка (1999), самоставлення – психологічне утворення, що взаємодіє з самопізнанням, саморегуляцією та самоконтролем, і проявляється у самооцінці особистості й емоційному ставленні до себе; один із внутрішніх чинників, що сприяє формуванню синдрому емоційного вигорання [2].

Як чинник, що протидіє формуванню професійного вигорання, розглядають позитивне самоставлення Н. Водоп'янова (2005), А. Густелева (2009), О. Смирнова (2009) й ін. [3; 4; 7].

Досліджуючи вигорання педагогів, Н. Андреева (2011) доводить, що вчитель, який вигорас, неуспішний у взаємовідносинах, не здатний прийняти себе, своє теперішнє, внутрішньо конфліктний і тільки вибудована ним гармонійна система ставлень може знизити рівень професійного вигорання [1].

Не дивлячись на велику кількість досліджень з вище окресленої проблеми, не достатньо вивченим залишається вплив самоставлення та його компонентів на формування професійного вигорання, зокрема подібні дослідження відсутні серед вихователів дитячих навчальних закладів (надалі ДНЗ). Актуальність проблеми та її недостатня наукова розробка визначили мету презентованого у цій публікації наукового доробку, яка полягає у виявленні взаємозв'язку між самоставленням та професійним вигоранням у вихователів ДНЗ. Для досягнення мети було сформульовано такі завдання: виявити характер взаємозв'язків між самоставленням і його компонентами та фазами і симптомами вигорання; розкрити функціональну роль компонентів самоставлення у формуванні професійного вигорання вихователів.

Психометричний інструментарій дослідження склали: «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка, яка дає можливість дослідити синдром як динамічну модель у рамках процесуального підходу та побачити повну картину вигорання за трьома фазами і дванадцятьма симптомами [9, с. 276-279] й «Опитувальник самоставлення» В. Століна та С. Панталеєва [8, с. 141-170], який дозволяє виявити складові самоставлення на трьох його рівнях, що відрізняються за ступенем узагальненості: на рівні глобального самоставлення; самоставлення, диференційованого за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом та очікуванням ставлення до себе; та на рівні конкретних дій (готовності до них) по відношенню до власного «Я»: самовпевненість, ставлення інших, самоприйняття, самокерівництво, самопослідовність, самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння.

Обробка результатів здійснювалась на аналітичному та структурному рівнях і включала: методи описової статистики, порівняльний, кореляційний та структурний аналізи, методи кореляційного відношення, «полярних груп» (Дж. Фланагана) та «експрес- χ^2 » (А. Карпова) [5].

У дослідженні взяло участь 408 вихователів ДНЗ м. Чернівці та Чернівецької області. Середній вік досліджуваних – 32,16 років; стаж – 9,9 років.

Як видно з таблиці 1, яка демонструє узагальнені результати за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка, вибіркоче середнє підсумкового показника сформованості вигорання становить 127,05 б. При цьому вираження показників за цією шкалою не тяжіє до крайніх значень (від 19 до 281 балів.), та, у відповідності до інтерпретації результатів, відображає несформованість фази «напруга» (33,78 б.), зумовленої виснажливою

постійністю чи посиленням психотравмуючих чинників, початковий етап формування фази «виснаження» (38,97 б.), яка супроводжується падінням загального енергетичного тону та ослабленням нервової системи, та заключний етап формування фази «резистенція» (54,22 б.), що характеризується опором зростаючому стресу.

Таблиця 1

Розподіл респондентів за структурно-динамічними показниками професійного вигорання (N = 408)

Симптоми та фази вигорання	Рівні сформованості вигорання та його компонентів (у%)				Домінування симптому (у%)
	М	високий (сформований/а)	середній (на стадії формування)	низький (не сформований/а)	
переживання психотравмуючих обставин	10,73	29,17	23,04	47,80	18,39
недоволення собою	6,27	5,64	17,90	76,47	3,19
загнаність у кут	6,55	12,75	17,90	69,37	9,07
тривога і депресія	10,23	21,82	25,74	52,45	14,22
фаза напруга	33,78	12,50	28,68	58,82	–
неадекватне вибіркове емоційне реагування	15,76	53,44	29,66	16,92	35,79
емоційно-моральна дезорієнтація	11,50	30,15	25,25	44,61	14,22
розширення сфери економії емоцій	12,03	34,56	22,06	43,39	24,51
редукція професійних обов'язків	14,87	45,59	29,17	25,25	35,79
фаза резистенція	54,22	38,97	43,87	17,14	–
емоційний дефіцит	9,91	21,57	32,36	46,08	11,52
емоційне відчуження	10,96	22,06	30,40	47,55	12,26
особистісне відчуження	8,28	15,69	22,80	61,52	11,28
психосоматичні та психовегетативні порушення	9,80	19,61	24,51	55,89	13,97
фаза виснаження	38,97	13,97	34,56	51,47	–
підсумковий показник сформованості вигорання	127,05	18,88	43,14	37,99	–

Примітка: М – середнє значення.

Загалом по вибірці три фази вигорання сформовано у 4,17 % респондентів, дві – у 11,28 %, одна – у 30,40 %, жодної – у 14,46 %. Хоча б одна фаза сформована у 45,84 % респондентів, у 70,59 % респондентів хоча б одна фаза перебуває на етапі формування; у 4,66 % – усі три фази перебувають на стадії формування, у 26,96 % – дві, у 38,97 % – одна. Високий рівень сформованості професійного вигорання виявлено у 18,87 %, середній – у 43,14 %, низький – у 37,99 % респондентів.

Використовуючи метод «полярних груп», вибірку за підсумковим показником сформованості вигорання було розділено на 3 групи (по 60 респондентів кожна): з високим рівнем професійного вигорання (ВРВ), середнім (СРВ) і низьким (НРВ).

У таблиці 2 продемонстровано узагальнені результати за шкалами «Опитувальника самоставлення» в трьох групах.

Таблиця 2
Середні арифметичні та дисперсії складових самоствавлення у групах респондентів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

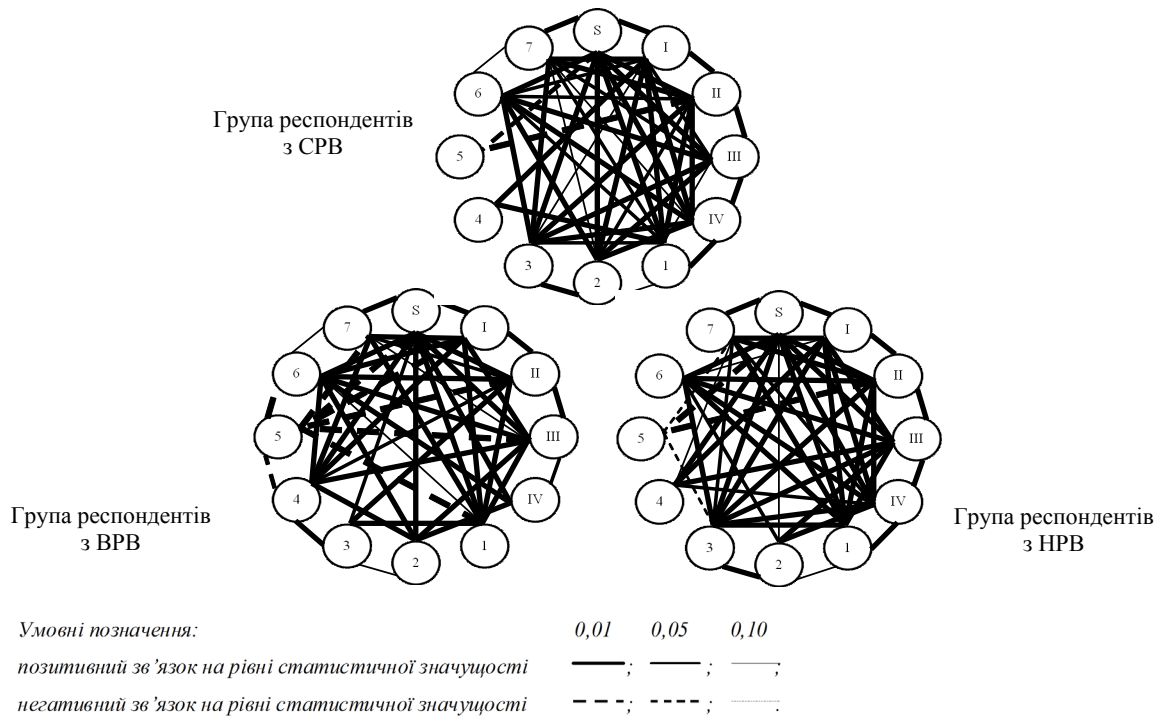
Шкали самоствавлення	Групи респондентів					
	з ВРВ		з СРВ		з НРВ	
	М	D	М	D	М	D
глобальне самоствавлення	64,53	265,82	66,10	256,04	68,31	163,88
самоповага	53,40	595,11	57,36	590,43	71,23	393,66
аутосимпатія	58,13	374,18	64,92	386,25	66,70	613,79
очікуване відношення від інших	35,56	443,13	51,74	803,60	63,06	655,21
самоінтерес	70,00	551,87	72,49	603,94	69,37	892,65
само впевненість	53,16	239,05	55,89	543,65	59,91	467,45
ставлення інших	44,41	461,67	52,75	814,82	57,06	853,77
самоприйняття	68,46	563,08	70,48	699,48	68,50	668,79
самокерівництво	62,49	569,08	59,56	348,47	64,88	453,05
само звинувачення	63,69	671,68	50,26	580,18	41,33	722,11
самоінтерес	56,79	866,09	65,89	736,34	72,72	744,71
само розуміння	51,08	621,61	53,60	678,84	74,38	302,90

Примітка: ВРВ – група респондентів з високим рівнем сформованості професійного вигорання, СРВ – з середнім, НРВ – з низьким; М – середнє значення, D – дисперсія.

Проведений однофакторний дисперсійний аналіз Крускала-Уолліса, вказує на наявність достовірних відмінностей між трьома групами респондентів за шкалами: самоповага ($N = 13,1681$, $p = 0,0014$), очікуване відношення від інших ($N = 16,8768$, $p = 0,0002$), само звинувачення ($N = 13,7299$, $p = 0,0010$) і само розуміння ($N = 23,0840$, $p = 0,0000$). Відтак, віра у власні сили, здібності, самостійність, оцінка своїх можливостей, вміння контролювати власне життя і бути послідовним, розуміти себе, очікування позитивного ставлення до себе оточуючих більш виражені у вихователів з НРВ, ніж з ВРВ. У останніх переважає само звинувачення, що проявляється у звинуваченні себе, в актуалізації психологічних захистів у формі осуду, формуванні внутрішньої напруги, у відчутті неможливості задоволення основних потреб.

Для більш детального аналізу зв'язку між змінними, що досліджуються, було проведено кореляційний аналіз. Зважаючи на значну кількість виявлених взаємозв'язків, було проаналізовано тільки найбільш значущі. Усі коефіцієнти кореляції, окрім тих, що вказують на зв'язок вигорання та само звинувачення, зворотні. Тобто, зростання у вихователів відчуття емоційної виснаженості, втоми, спустошеності, викликаних професійною діяльністю; нівелювання професійних досягнень, порушення професійних комунікацій, незадоволення собою як професіоналом і власною професійною діяльністю, цинічне ставлення до учасників навчально-вихованого процесу, психосоматичні захворювання, сприйняття умов професійної діяльності та міжособистісних стосунків як психотравмуючих, супроводжуються зростанням само звинувачення: бачення у собі переважно недоліків, низької самооцінки, роздратування, глузування із себе, винесення собі вироку; зниження глобального відчуття «за» по відношенню до себе, віри у власні сили, здібності, самостійності, контрольованості життя, розуміння себе, очікуваного позитивного ставлення з боку оточуючих тощо.

Для інтерпретації даних на структурному рівні було проаналізовано матриці інтеркореляцій, на основі яких побудовано структурограми самоствавлення (рис. 1), розраховано структурні індекси (табл. 3), визначено базові й провідні компоненти самоствавлення, гомо-/гетерогенність структур.



I – самоповага, II – аутосимпатія, III – очікування відношення від інших; IV – самоінтерес; 1 – самовпевненість, 2 – ставлення інших, 3 – самоприйняття, 4 – самокерівництво; 5 – самозвинувачення; 6 – самоінтерес; 7 – саморозуміння; ВРВ – група респондентів з високим рівнем сформованості професійного вигорання, СРВ – з середнім, НРВ – з низьким.

Рис. 1. Структура самоствавлення у трьох групах респондентів

Аналіз структурограм свідчить про те, що для структури самоствавлення респондентів з ВРВ характерна більша кількість статистично значущих зворотних зв'язків, що свідчить про меншу її інтегрованість; тоді як структура самоствавлення у групі респондентів з СРВ більш інтегрована, ніж у двох інших групах.

Подальші розрахунки та отримані в їхньому результаті показники ступеня когерентності, дивергентності й організованості структур, засвідчують відсутність значущих відмінностей між визначеними індексами (табл. 3).

Таблиця 3

Міра організованості структурограм самоствавлення у респондентів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

Групи респондентів	Структурні індекси		
	ІКС	ІДС	ІОС
з високим рівнем професійного вигорання	108	23	85
з середнім рівнем професійного вигорання	122	5	117
з низьким рівнем професійного вигорання	123	9	114

Примітка: ІКС – індекс когерентності структури; ІДС – індекс дивергентності структури, ІОС – індекс організованості структури

Розраховані вагові коефіцієнти, вказують на те, що у структурі самоствавлення вихователів з ВРВ основними системотворчими компонентами виступають глобальне самоствавлення ($W = 26$), самозвинувачення ($W = |-23|$), яке працює на роз'єднання структури, й очікуване відношення від інших ($W = 21$), у структурі вихователів з СРВ – самоповага ($W = 27$), самоінтерес ($W = 25$), глобальне самоствавлення ($W = 25$), у структурі вихователів з НРВ – аутосимпатія ($W = 28$), самоінтерес ($W = 28$) та очікуване відношення від інших ($W = 27$). За А. Карповим, найбільш значущу роль у формуванні професійного вигорання відіграють ті компоненти структури, які одночасно є і провідними, і базовими: глобальне самоствавлення у вихователів з ВРВ та очікуване відношення від інших у вихователів з НРВ.

Ймовірно, що формуванню професійного вигорання сприяють зниження рівня аутосимпатії, самоінтересу, самоповаги та підвищення рівня самозвинувачення.

Аналіз матриць кореляцій самотавлення виявив їхню якісну гетерогенність ($\chi^2_{\text{емп.}} \neq \chi^2_{\text{кр.}}$) у трьох групах респондентів ($\chi^2_{\text{емп.}} = -0,35, -0,29, 0,57$, при $\chi^2_{\text{кр.}} = 0,73$), тобто можна говорити про те, що зростання рівня сформованості професійного вигорання супроводжується значними внутрішніми змінами у структурі самотавлення. Отже, компоненти самотавлення є сенситивними до зміни рівня сформованості професійного вигорання. Відтак, вони не тільки реагують на нього, але й можуть бути причиною зміни його рівня.

Для встановлення детермінаційних зв'язків між досліджуваними змінними було застосовано метод кореляційного відношення. Визначені коефіцієнти вказують на те, що не всі компоненти самотавлення здійснюють вплив на вигорання та навпаки. Різною є і сила впливу, що засвідчує складність і взаємність зв'язків між досліджуваними конструктами. Наприклад, коефіцієнти \square самоповага – вигорання ($\square = 0,310$) та \square вигорання – самоповага ($\square = 0,305$) вказують на те, що вигорання здійснює менший вплив на самоповагу, ніж самоповага на вигорання. У результаті проведених підрахунків більшість із визначених коефіцієнтів, що є індикаторами детермінації вигорання з боку компонентів самотавлення, виявилися статистично достовірними на рівні $p \leq 0,01$. Зважаючи на чималу кількість виявлених коефіцієнтів, було проаналізовано тільки ті, сила зв'язку яких з вигоранням вища за слабку ($0,1 - 0,3$). Отже, формування вигорання зумовлене у 15,3 % випадків помірним впливом очікуваного негативного ставлення від інших, низькими показниками аутосимпатії (у 12,8 % випадків) та самоповаги (у 9,6 % випадків). Водночас вигорання впливає у 16,5 % випадків на погіршення саморозуміння та у 9,2 % – на ріст самозвинувачення.

Отримані результати дозволяють говорити про існування значущих зв'язків між вигоранням і компонентами самотавлення та є емпіричним аргументом на користь висновку про детермінованість вигорання певною структурною організацією останнього.

Представлений доробок охоплює лише окремі аспекти озвученої проблеми та потребує подальшого дослідження, зокрема, дослідження взаємозв'язків вигорання вихователів з іншими особистісними утвореннями й характеристиками, розробки й апробації програми його психопрофілактики та корекції.

Literatura

1. Andreyeva N. Yu. Ego-identichnost' v strukture professional'nogo vygoraniya pedagogov : diss... kand. psikholog. nauk : 19.00.07 / Andreyeva Natal'ya Yur'yevna. – Chelyabinsk, 2011. – 177 s.
2. Boyko V. V. Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii / V. V. Boyko. – SPb. : Piter, 1999. – 105 s.
3. Vodop'yanova N. Ye. Sindrom vygoraniya : diagnostika i profilaktika / N. Ye. Vodop'yanova, Ye. S. Strachenkova. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
4. Gusteleva A. N. Lichnostnyye faktory ustoychivosti k sindromu vygoraniya v professii uchitelya : avtoref. diss. na soiskaniye uchen. stepeni kand. psikholog. nauk : spets. 19.00.03. «Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya, ergonomika (psikhologicheskoye nauki)» / Alla Nikolayevna Gusteleva. – Khabarovsk, 2009. – 21 s.
5. Karpov A. V. Zakonomernosti strukturnoy organizatsii refleksivnykh protsessov / A. V. Karpov // Psikhologicheskyy zhurnal. – 2006. – T. 27. – № 6. – S. 18–28.
6. Sardzhveladze N. I. Samootnosheniye lichnosti / N. I. Sardzhveladze // Psikhologiya samosoznaniya : khrestomatiya po sotsial. psikhologii lichnosti / sost. D. Ya. Raygorodskiy. – Samara : Izd. dom «BAKHRAKH-M», 2007. – S.174-194.
7. Smirnova O. B. Razvitiye samootnosheniya v strukture Ya-kontseptsii uchitelya nachal'nykh klassov : diss. ... kand. psikholog. nauk : 19.00.03 / Smirnova Ol'ga Borisovna – M., 2009. – 234 s.
8. Stolin V. V. Oprosnik samootnosheniya / V. V. Stolin, S. R. Pantilev // Praktikum po psikhodiagnostike : Psikhodiagnosticheskiye materialy / [pod red. A. A. Bodaleva, I. M. Karlinskoy, S. R. Pantileyeva, V. V. Stolina]. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. – S. 123–130.
9. Fetiskin N. P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. – M. : Psikhoterapiya, 2009. – 544 s.

УДК 371.015

Логіко-психологічні засади організації системи корпоративного навчання

Люта Л. П.

В статье анализируется современный институт образования, а именно его неформальная составляющая корпоративное образование. Наиболее быстрыми темпами она развивается в банковском секторе. Нами был проведен опрос сотрудников банковской сферы, который был направлен на поиск взаимосвязи между должностью и содержательным наполнением запросов по обучению. По результатам исследования предлагается пошаговая схема организации корпоративного обучения. Представлена структурная модель корпоративного образования, которая состоит из трех элементов: дистанционное, очное и тренинговое обучение. Проанализировано критерии определения эффективности обучения.

Ключевые слова: корпоративное образование, образовательные запросы, эффективность обучения, организация системы обучения

У статті аналізується сучасний інститут освіти, а саме його неформальна складова корпоративна освіта. Найбільш швидкими темпами вона розвивається у банківському секторі. Нами було проведено опитування працівників банківської сфери, яке було направлено на пошук взаємозв'язку між посадою та змістовим наповненням запитів щодо навчання. За результатами дослідження пропонується покрокова схема організації корпоративного навчання. Представлена структурна модель корпоративної освіти, яка складається з трьох елементів: дистанційне, очне та тренінгове навчання. Проаналізовано критерії щодо визначення ефективності навчання.

Ключові слова: корпоративна освіта, освітні запити, ефективність навчання, організація системи навчання.

The article deals with the analysis of the requests of the banking sphere workers about the contents of corporate training. It develops in the banking sector the most rapidly. We conducted a survey of employees of the banking sector, which was aimed at finding the relationship between the positions and the semantic content of requests for training. Due to the results of our survey we were able to offer the step-by-step scheme of the organizational training. Was presented the structural model of corporate education, which consists of three elements: distance, ocular and training. Were analyzed the criteria for definition of the training efficiency. Key words: corporate training, educational resources, the effectiveness of the training, the organization of the training system.

Сучасний соціальний інститут освіти переживає помітні трансформаційні зміни, виникають нові методи, форми та види освітніх практик. Найбільш швидкими темпами розвивається корпоративне навчання в бізнес структурах. Локомотивом у цьому процесі є банківська сфера.

Вища школа формує універсальних спеціалістів. Після університетського навчання студент має можливість зайняти будь-яку позицію. Мета корпоративного навчання надати можливість кожному працівнику якомога швидше включитися до виконання своїх професійних обов'язків. Деякі форми корпоративного навчання можна взяти для вищої школи, для того щоб наблизити її до запитів ринку.

Аналіз запитів не завжди присутній в системі навчання. В інституційній (формальній) складовій сучасного інституту освіти він майже відсутній, а якщо і є то лише в декларативній формі. В навчальному плані присутній перелік предметів «за вільним вибором студента». Однак, цей блок не завжди сформований в залежності від ситуації на ринку праці.

Система корпоративного навчання є більш гнучкою тому, що вимушена швидко реагувати на зміни в законодавстві, економічній ситуації та специфіку конкретної галузі. Актуальність нашого дослідження полягає у тому, що формальна освіта має наблизитися до запитів ринку, використовуючи досвід неформальної.

Проблемою моделювання корпоративного навчання займалися Е.Гельфман, М.Холодна (проблемно-орієнтована модель), О.Зайченко, М.Певзнер (комплементарна модель), Т.Базарова, А.Кібанов (особистісно-орієнтована модель).

Закордонні автори Т.Бойдел, Н.Діксон, Т.Пітерс, Р.Уотерман наголошують на тому, що організація, яка навчається створює умови для навчання і розвитку всіх працівників.

Мета нашого дослідження з'ясувати, яким чином співвідносяться запити роботодавців, осіб які організують навчальний процес та установки до навчання самих працівників.

Для того, щоб організувати ефективну систему навчання, слід з'ясувати, які функції воно виконує в організації. Ми виокремлюємо такі:

- ефективне виконання виробничих функцій;
- стійкий розвиток за рахунок постійної підтримки інноваційного потенціалу;
- забезпечення комунікаційного обміну.

Реалізація першої функції обумовлена двома факторами. Перший, жодна система

формальної освіти не може підготувати спеціаліста з врахуванням нюансів та специфіки майбутнього робочого місця. Корпоративна освіта, постає як система певного доопрацювання, виведення до вимог функціонування на певному робочому місці. Другий фактор передбачає врахування умов постійних соціальних змін. У нашій країні банківська сфера є найбільш схильна до змін та інновацій, як на рівні законодавства, так і на рівні внутрішніх нововведень. Внутрішнє навчання за таких умов має підтягувати компетентність працівників до рівня бажаних компетенцій.

Сучасне підприємство та його конкурентоспроможність визначається наявністю інноваційного потенціалу. Інноваційний потенціал забезпечує стійкий розвиток в системі постійних змін. Спільно працівники організації здібні до знаходження нових виробничих рішень [3]. Таким чином, корпоративне навчання стає елементом корпоративної культури і забезпечує можливість виживання і конкурентоспроможність організації. Інноваційний потенціал надає можливість виходу за рамки наявного функціонування та допомагає вижити. Для працівника – це нова позиція в організації, а для організації – це освоєння нових ринків. Забезпечити розвиток інноваційного потенціалу організації можливо лише на рахунок навчання, яке виходить за межі простого виконання обов'язків. У цьому полягає зміст другої функції корпоративної освіти.

Діяльність працівників в рамках організації досить нормована і індивідуалізована [1]. Корпоративна освіта, єдина ситуація, що забезпечує комунікацію працівників як вертикально так і горизонтально. В процесі навчання знімаються бар'єри та кордони між працівниками різних рангів. Формується відчуття потрібності та приналежності, в рамках корпоративної культури організації, що і є третьою функцією корпоративної освіти.

Ми провели опитування для того щоб з'ясувати, які конкретно функції знаходять свою реалізацію в системі корпоративного навчання. Також нас цікавило як співвідносяться запити різних суб'єктів навчального процесу. Вибірку дослідження склали працівники банківської сфери. В цій сфері корпоративне навчання розвивається досить динамічно та має довгу історію.

Всього було опитано 136 осіб. З них з досвідом роботи до 3 років (7,4%), від 3 до 10 років (43,7 %) і більше 10 років (48,9%), які займають, як керівні, так і рядові позиції.

Ми намагалися знайти взаємозв'язок між посадою та змістовим наповненням запитів щодо навчання. Чи бажає співробітник професійного зростання на займаній посаді, чи бажає освоїти суміжні сфери діяльності з тим, щоб забезпечити власне майбутнє.

Перше питання стосувалося побажань щодо навчання взагалі. Всі опитані, максимального значення за п'ятибальною шкалою, надали таким напрямкам навчання: засвоєння інформації про зміни та нововведення (59,6%), поглиблення знань стосовно виконання професійних обов'язків (58,1%), освоєння нових напрямків професійної діяльності (58,8%), оволодіння новими вміннями та навичками для більш ефективного виконання функціональних обов'язків (63,2%). У якості власного варіанту звучали думки, що навчання загалом має бути направлене на підвищення кваліфікації та формування професійних навичок у співробітників.

Більш досвідчених працівників цікавить у більшій мірі навчання щодо змін та нововведень, а молоді, зі стажем до 3 років, бажають поглибити свої знання стосовно виконання професійних обов'язків. Освоєння нових напрямків професійної діяльності в однаковій мірі цікавить, як досвідчених, так і молодих фахівців. Майже 100% спеціалістів зі стажем до 3 років максимально зацікавлені в оволодінні новими вміннями та навичками для більш ефективного виконання функціональних обов'язків. Це свідчить про деяку невпевненість та бажання справити враження більш досвідченого спеціаліста. Стосовно займаної посади та прагнень у навчанні чіткого зв'язку не зафіксовано.

Однак, на питання: «У якій мірі Ви відчуваєте нестачу в інформації», - ми спостерігаємо зворотну ситуацію. Мінімальну потребу опитані заявляти щодо інформації про виконання професійних обов'язків (27,9%); змісту змін та нововведень (23,5%); формування конкретних вмінь та навичок (26,5%). Розподіл між іншими варіантами відповідей був майже однаковий на рівні 15-17%. Це свідчить про те, що працівники заявляють про бажання підвищити власний професійний рівень, але визнати, що чогось не знають не можуть. Така ситуація прослідковується незалежно від стажу та займаної посади.

У третьому питанні, ми пропонували вказати бажані теми навчання. Максимальну зацікавленість має тематика, що стосується кредитування (17,6%) вказали на це. Від 4 до 7 % згадувалися такі теми як: обслуговування ПК та інші спеціальні програми; фінансовий моніторинг; карткові рахунки (продукти); стосунки в колективі та менеджмент колективу; система міжнародних грошових переказів; депозити.

Окремий блок питань стосувався змісту психологічних тренінгів. 80,9% виявили таке бажання. Але психологічна тематика була заявлена не завжди. Потреба у тренінгах, що направлені на розвиток вмінь професійного ведення переговорів та роботи з клієнтами на залучення/утримання є у 43,5% опитаних. Про бажання особистісного та професійного росту заявили 29,3% співробітників. 12% зацікавлені в тренінгах, що дають змогу пошуку шляхів просування нових продуктів. 5,4% хвилюють стосунки у колективі та менеджмент колективу.

Кореляції між займаною посадою та стажем роботи не було виявлено. Майже 50% опитаних мають бажання підвищувати власний професійний рівень та оволодіти знаннями, які виходять за рамки виконання обов'язків. Тобто не просто відповідати займаній посаді, а мати можливість

запропонувати щось більше. Це може бути продиктовано, або бажанням кар'єрного росту, або прагненням оволодіти суміжною сферою знань. Це вимагає організації не тільки навчання, а створення умов для освіти працівників.

Банківська система у нашій країні досить динамічно розвивається. У нас була гіпотеза, що постійні зміни та нововведення мають викликати труднощі у професійній діяльності банківських працівників. На це вказали лише 42,6% опитаних. Основна проблема була пов'язана з обслуговуванням ПК та програмою АБС Б2 (56,9%). Лише 6,9% заявили, що постанови НБУ та постійні зміни в законодавстві викликають у них труднощі. 10,9% респондентів вважають причиною своїх труднощів несвоєчасне інформування про зміни та нововведення.

На питання: «Стосовно яких змін та нововведень ви б хотіли пройти навчання», - 36,1% виокремили обслуговування ПК. Всі інші напрямки навчання не були заявлені як ті, що викликають труднощі, але потреба у навчанні є. Серед популярних можна назвати: просування нових продуктів (13,3%), кредитування (12%), карткові продукти (12%), ведення переговорів (9,8%), фінансовий моніторинг (8,9%).

На питання: «Скільки часу ви готові приділяти навчанню», ми отримали такі варіанти відповідей: виключно в робочий час (28,7%), виїзні семінари 1 раз на 3 місяці (52,7%), 1-2 години на тиждень у позаробочий час (17,1%), інше (17,8%). У якості своїх варіантів працівники пропонували навчання з меншою періодичністю, ніж запропоновано.

Зайнятість працівників банківської сфери є неймовірно високою. В невеличких філіалах кожен з них об'єднує декілька функцій. Відповіді на питання свідчать, що до навчання вони відносяться як до вимушеної повинності. Однак, в процесі навчання, коли змінюється обстановка та виникає можливість поспілкуватися з керівництвом у неформальній обстановці така установка зникає.

Нас цікавило питання щодо того, за навчання чому і де співробітник готовий заплатити самостійно. Лише 21,7% заявили, що на самостійне навчання у них не вистачає ні часу, ні коштів. 20,3% можуть заплатити за вивчення іноземної мови. Стільки ж опитаних готові віддати власні кошти за підвищення кваліфікації. Серед інших варіантів можна зазначити такі: як примножити власний капітал (4,3%), навчання в успішних і знаменитих людей (2,9%), особистий розвиток (2,9%). Такі відповіді свідчать про те, що люди готові віддати гроші, тільки у тому випадку коли вірять, що вкладення повернуться з дивідендами. Готовність до платного навчання є лише у тому випадку, коли у майбутньому на цьому можна заробити. 50% опитаних взагалі не готові платити за своє навчання самостійно.

Ми отримали такі відповіді, щодо напрямків навчання, які мають фінансуватися банком. З усіх напрямків (14,3%), виключно професійно спрямовані (68,9%), робота з клієнтами (7,5%). Тобто банк має оплачувати все, що стосується безпосередньо виконання професійних обов'язків працівниками. З такою позицією погоджуються працівники незалежно від займаної посади.

У світі існують два принципово різних підходи до підбору працівників. В американській традиції працівник сам вкладає кошти у власне навчання, щоб у майбутньому претендувати на вищу посаду з максимально високим заробітком. Він може змінити місце роботи, якщо з'являється більш вигідна пропозиція. Такий підхід суттєво збільшує конкуренцію на ринку праці. Організації шукають «суперпрофесіоналів», а вимоги до претендентів на посаду доходять до абсурду.

В японському підході організація вкладає кошти у працівника. Вони готові взяти на роботу студента, щоб у майбутньому виховати максимально лояльного працівника, що неймовірно відданий та ідентифікує себе з організацією.

В Україні працівники займають проміжну позицію [2]. Фахівця, який постійно вкладає себе кошти, з метою збільшення власної вартості можна зустріти у нас не часто. Так само, ми можемо знайти мало прикладів того, що організація готова повністю фінансувати навчання персоналу.

Наше дослідження зафіксувало позицію, якщо організація знає, що має вміти фахівець, нехай вона за це і платить.

Наступним постає питання, яким чином організація навчання залежить від розміру бюджету виділеного на нього. Переважна більшість погоджується, що при мінімальному бюджеті страждає якість, періодичність та охоплення аудиторії. Ситуація, коли не потрібно рахувати кожен копійку, провокує розпорошеність та неузгодженість з цілями функціонування організації.

Проаналізовані дані дають нам можливість стверджувати, що організація навчання має бути побудована на взаємодії власника (керівництва), тих хто організовує навчання (управління персоналу) та осіб, які навчаються.

Налагоджувати цю взаємодію має внутрішня структура, оскільки вона з середини знає про специфіку запитів щодо навчання. Залучення зовнішніх спеціалістів досить затратно та мало ефективно. Зовнішнє навчання актуально для отримання ліцензії та сертифікації.

Зовнішнє та внутрішнє навчання відрізняється за своєю суттю. Перше універсальне та носить формальний характер. Його вартість з розрахунку на окремого працівника досить висока. Для того щоб виправдати затрати, кожен хто пройшов навчання має провести семінар для своїх колег, щоб ознайомити зі змістом змін та нововведень. Таке перетікання зовнішнього навчання у внутрішнє дозволить наблизити його до потреб конкретної організації.

Данні опитування свідчать про те, що працівники не завжди чітко можуть сформулювати свої прагнення щодо навчання. Це пов'язано з тим, що він не усвідомлює свої та цілі організації. Обираючи тематику для навчання доцільно надати можливість ознайомитися з виробничою специфікою інших підрозділів та департаментів. Навчання у такому ключі надає бачення діяльності організації в цілому та може стати елементом корпоративної культури.

Головна задача відповідальних за навчання налагодити діалог з керівництвом щодо перспектив розвитку бізнесу взагалі. Навчальний центр має сприяти реалізації бізнес планів, і приймати активну участь у їх створенні. Налагодити зворотний зв'язок від працівників до керівництва. Однак, топ-менеджмент відноситься до психологів як до людей далеких від суті бізнес процесів, а разом з тим вимагає налагодження ефективно працюючої компанії. Можливим рішенням буде включення працівників по роботі з персоналом до правління.

Організація системи навчання має починатися зі створення нової структурної одиниці, навчального центру, з досить широким колом повноважень. Його діяльність має реалізовуватися у таких напрямках: освіта, навчання, розвиток та управління персоналом, психологічний супровід бізнес процесів, залучення до формування стратегічних планів розвитку.

Важливим елементом у організації системи корпоративного навчання є оцінка її ефективності загалом та з розрахунку на конкретного працівника. Переважно навчання оцінюється у конкретному підрозділі чи організації загалом. По відношенню до окремого працівника прорахувати досить важко[4].

В бізнес організаціях найчастіше загальним критерієм ефективності навчання є фінансовий показник. Він може розраховуватися різними способами, або зростання прибутків, або зменшення затрат. Однак, крім цього залежно від управлінської стратегії є маса інших показників. В середині організації це може бути: внутрішні рейтинги, позитивний організаційний та соціально-психологічний клімат у колективі, параметри ділового обміну. До зовнішнього визнання результатів відноситься: місце в рейтингах, премії, винагороди та лауреатство окремих працівників.

Створення системи корпоративного навчання має складатися з таких етапів:

- виявлення цілей функціонування організації;
- виявлення запитів щодо навчання у керівництві організації;
- підбір фахівців до навчального центру;
- моніторинг запитів працівників щодо потреби у навчанні;
- проєкт корпоративної освіти в організації.

В нашому проєкті система корпоративної освіти базувалася на трьох основних формах: дистанційне навчання (відеолекції, вебіари, тести, завдання, вправи), очне навчання (семінари, наради) та тренінгове навчання (див. рис.1).

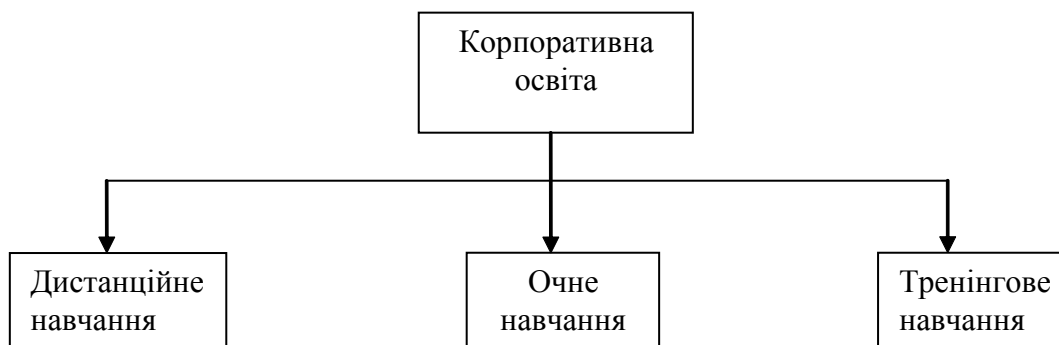


Рис. 1. Структурна модель корпоративної освіти

Функція тестових завдань має бути не контрольною, а моніторинговою. Для підвищення навчального ефекту перед тестуванням у системі має розміщатися інформаційний блок або посилання на постанови та законопроекти відповідно до яких буде проводитися тестування. Після серії тестів має бути обов'язково налагоджений зворотний зв'язок з поясненням та уточненнями стосовно питань, які викликали максимальні труднощі.

За результати тестів має складатися програма очного навчання. Очне навчання передбачає проведення семінарів з актуальних проблем, які були виявлені у процесі тестування. Семінари доцільно проводити у підрозділах, з невеликою кількістю учасників, обираючи досить вузько спеціалізовану тему. Ефективність проведення очного навчання можна перевірити новою серією тестів.

Проведення тренінгів має перед собою дві задачі. Формування конкретних вмінь та навичок відповідно до займаної посади та створення єдиного поля взаємодії всіх працівників для підсилення корпоративної культури.

Як підтвердила наша практика саме така послідовність виявилася ефективною. Однак, можуть існувати різні варіанти функціональної взаємодії цих блоків.

Всі форми та заходи корпоративного навчання мають складати єдине ціле та бути безперервним процесом. Головна функція спонукати працівників до саморозвитку та самонавчання. Основною проблемою у впровадженні подібної системи є внутрішній супротив працівників. Багато хто з них досить хворобливо відноситься до подібних заходів, тому слід уникати виключно контрольних та оціночних функцій, оскільки це зводить нанівець ідею професійного росту. Все має відбуватися у творчій позитивній атмосфері.

Підсумовуючи результати нашого опитування можна зазначити. Корпоративна освіта загалом має бути направлена на підвищення кваліфікації та формування професійних навичок у співробітників. Досвідчених працівників, стаж більше 10 років, цікавить у більшій мірі навчання щодо змін та нововведень, а молоді працівники, зі стажем до 3 років, бажають поглибити свої знання стосовно виконання професійних обов'язків.

Дві третини опитаних заявляють про бажання підвищити власний професійний рівень, але їм досить важко визнати, що вони чогось не знають. Така ситуація прослідковується незалежно від стажу та займаної посади. Майже половина опитаних має бажання не просто підвищувати власний професійний рівень, а оволодіти знаннями, які виходять за рамки виконання обов'язків. Тобто є установка на включення в широкий освітній простір.

Фінансування навчання щодо виконання професійних обов'язків має бути виключно за рахунок організації. Однак, більше половини опитаних, готові заплатити власні кошти за навчання, якщо у майбутньому на цьому можна заробити.

Система корпоративного навчання є досить динамічною та орієнтується на запити конкретної організації. Універсальні методи роботи тут не працюють. Банківська система України має досить потужний потенціал у підготовці працівника до виконання професійних обов'язків та стимулює до самонавчання та саморозвитку. Форми та методи, які вона використовує можна взяти на озброєння система вищої освіти.

Перспективними напрямками дослідження пошук критеріїв ефективності навчання кожного конкретного працівника та підвищення статусу фахівців з управління персоналу в організації.

Literatura:

1. Kazmirenko V.P. Social'najapsihologijaorganizacij. Monografija. – K.:MZUUP, 1993. – 384 s.
2. Tkach T.V. Osvitnijprostirosobistosti. Psihologichnijaspekt. Monografija. – Zaporizhzhja: GU «ZIDMU», 2008. – 271 s.
3. ShvalbJu.M. Metodologija i teorijajekspertnojdejatel'nosti: psihologicheskiespekty. Monografija. - K.: «Osнова», 2013. - 240 s.
4. http://www.hrm.ua/article/praktika_sozdanija_kompleksnoj_programmi_obuchenija

УДК 159.9

Теоретичні основи психокорекційної роботи як виду психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу

Пляка Л.В.

Стаття містить теоретичний аналіз особливостей організації та здійснення корекційної роботи працівниками психологічної служби вищого навчального закладу. Визначено мету, завдання, види, принципи, специфічні етапи корекційного процесу у вищому навчальному закладі. Цей вид психологічної допомоги передбачає діяльність, що органічно вписується у систему щоденних життєвих відносин; пізнання внутрішніх суперечностей, що мають індивідуально-неповторне вираження у конкретній поведінці суб'єкта.

Ключові слова: психокорекція, психокорекційний вплив, психокорекційний процес.

Статья содержит теоретический анализ особенностей организации и осуществления коррекционной работы сотрудниками психологической службы высшего учебного заведения. Определена цель, задания, виды, принципы, специфические этапы коррекционного процесса в высшем учебном заведении. Этот вид психологической помощи предусматривает деятельность, которая органично вписывается в систему ежедневных жизненных отношений; познание внутренних противоречий, которые имеют индивидуально неповторимое выражение в конкретном поведении субъекта.

The article contains the theoretical analysis of features of organization and realization of korekciynoy work the workers of psychological service of higher educational establishment. Certainly purpose, task, kinds, principles, specific stages of korekciynogo process, in higher educational establishment. This type of psychological help is foreseen by activity which is organically written into the system of daily vital relations; cognition of self-contradictions which have individually unique expression in the concrete conduct of student.

Keywords: psychocorrection, psychocorrectional impact, psychocorrection process.

Постановка проблеми. З кожним роком збільшується кількість звернень за різними видами надання психологічної допомоги до професіоналів практичної психології. Це викликано високим темпом життя, великим інформаційним потоком, дефіцитом часу, психологічною самотністю, що впливає на психічний стан особистості. Саме тому сьогодні є дуже актуальним питання надання психологічної допомоги студентам, викладачам, батькам та співпрацівникам вищого навчального закладу.

Відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України одним із основних видів діяльності практичного психолога у вищому навчальному закладі є корекційно-розвивальна робота. Широке впровадження психології у практику призводить до розвитку тих її галузей, що традиційно позначаються як методи психологічного впливу. Серед них одне з найважливіших місць належить психокорекції, завдання якої полягає у наданні допомоги людині в досягненні гармонії внутрішнього світу, поліпшенні суб'єктивного самопочуття і зміцненні психічного здоров'я. Відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України одним із основних видів діяльності практичного психолога у вищому навчальному закладі є корекційно-розвивальна робота.

Аналіз останніх досліджень. Термін «психологічна корекція» набув розповсюдження на початку 70-х років ХХ сторіччя для окреслення групових та індивідуальних форм роботи. Українські та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти зазначеної проблеми, а саме: ключові питання психокорекції (Р. Бендлер, Д. Гріндер, Б. Ельконін, К. Юнг, К. Хорні та ін.); принципи психокорекційної роботи (Л. Виготський, І. Дубровіна, Д. Ельконін, С. Кратохвіл); проблеми групової та індивідуальної психокорекції (А. Адлер, К. Левін, К. Роджерс); науково-методичні засади профілактично-корекційної роботи (Б. Алмазов, Е. Ейдемільер, А. Капська, Ю. Клейберг, Н. Максимова, Т. Титаренко, Д. Узнадзе, С. Шацький, Л. Шнейдер та ін.). Вимоги до корекційної роботи психолога як до цілеспрямованої чіткої діяльності, що становить систему повсякденного життя особистості, стали предметом наукових досліджень таких науковців як Т. Бурменська, О. Кабанова, А. Лідерс Р. Овчарова та ін.

Мета нашої статті полягає у тому, щоб розглянути основні теоретичні положення психологічної корекції як виду психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «психокорекція» (лат. *correctio* — виправлення, поліпшення) почало застосовуватися з народженням і розвитком практичної психології. У психологічному словнику Б. Мещерякова та В. Зінченка термін «психокорекція» подається у такому визначенні: оптимізація процесу психічного розвитку особистості шляхом формування психологічних новоутворень, розвитку діяльності та оптимізації соціальної ситуації розвитку клієнта [10, с. 322].

У психологічній енциклопедії корекція визначається як «спрямований психологічний вплив на певні структури психіки з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіда» [4, с. 592 – 593].

І. Дубровіна стверджує, що психокорекція – це наука і практика, метою якої є надання психологічної допомоги щодо подолання недостатнього психічного розвитку [9, с. 106].

На думку О. Степанова, психокорекція являє собою активну діяльність практичного психолога чи інших спеціалістів, що спрямована на подолання порушення тої чи іншої психічної функції в дорослих [8, 179].

Т. Яценко вважає, що психорекція – це шлях аналізу цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта стабілізованих в процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу «Я» суб'єкта шляхом розв'язання особистісних проблем [12, с. 20].

В рамках психологічних теорій про психологічну корекцію існують розбіжності відносно її використання:

- як спосіб профілактики нервово-психічних порушень у дітей (А. Співковська [11]).
- як метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини (Г. Бурменська, О. Караванова, А. Лідерс [2]).
- як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини (Р. Немов [6]).
- як система заходів, спрямованих на виправлення вад психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу (А. Осіпова [7]).
- як форма психолого-педагогічної діяльності, спрямована на виправлення таких тенденцій психічного розвитку, які не відповідають гіпотетичній оптимальній моделі нормального розвитку (І. Дубровіна [3]).

Для того, щоб зрозуміти що саме є психокорекційною роботою звернемося до теорії питання.

А. Осіпова [7, с. 7] у своїх наукових дослідженнях звертає увагу на специфічні риси психокорекції:

- психокорекція зорієнтована на клінічно здорову особистість, яка має у повсякденному житті певні психологічні труднощі, а також на людей, що бажають змінити своє життя чи ставлять за мету розвиток особистості;
- психокорекційний вплив спрямований на сьогодення та майбуття клієнтів, на розвиток їх особистості та зміну поведінки.

Здійснений аналіз дефініцій психологічної корекції уможливив зробити висновок, що психокорекція – це система методів психологічної допомоги, спрямована на оптимізацію психічного розвитку клінічно здорової особистості, здатної до прогресивних самозмін.

В історії психокорекції, як одного з видів надання психологічної допомоги, виділяють чотири етапи:

- на першому етапі йде мова про виникнення психокорекції як напрямку наукового дослідження;
- другий етап характеризується виникненням теорії та практики психокорекції, яка тісно пов'язана з впровадженням експериментально-психологічних методів у систему психологічних досліджень (М. Монтесорі, А. Граборова, В. Кашенко та ін.);
- третій етап розвитку психокорекції пов'язаний з ім'ям Л. Виготського, який розробив єдину концепцію аномального розвитку, визначив основні напрямки корекції та заклав методологічні поняття психокорекції як самостійного наукового напрямку;
- четвертий етап визначається інтенсивним формуванням практичної психології.

Психокорекційна робота є одним з напрямків діяльності практичного психолога вищого навчального закладу і передбачає доцільно обраний і делікатно здійснюваний активний цілеспрямований психологічний вплив на особистісний, поведінковий та інтелектуальний рівні життєдіяльності студентів. Цей вид психологічної допомоги передбачає пізнання внутрішніх суперечностей, що мають індивідуально-неповторне вираження у конкретній поведінці суб'єкта.

Психокорекція зорієнтована на сьогодення і майбутнє особи, на формування психологічної стійкості студентів, забезпечення їх гармонійного розвитку. Предметом психокорекції є шляхи і засоби розв'язання психологічних проблем особистості. Мета психологічної корекції визначає основні завдання:

- надання психологічної допомоги студентам в самоактуалізації та самореалізації внутрішнього потенціалу;
- створення умов для повноцінного розвитку і збереження психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу;
- сприяння процесу професійного саморозвитку студентів;
- формування або відновлення гармонійних відносин студентів з учасниками навчально-виховного процесу, навколишнім світом;
- розвиток професійних здібностей студентів та становлення їх особистості;
- зміцнення психічного здоров'я.

Завдання психокорекції формуються залежно від адресату, його психологічних особливостей розвитку, а також змісту корекційної роботи (корекція емоційного розвитку, профілактика невротичних станів та неврозів тощо). Психокорекції підлягають такі недоліки характеру студентів вищого навчального закладу як: підвищена збудливість, імпульсивність, песимізм, легковажність, упертість, байдужість, неохайність, замкненість, хвороблива сором'язливість, брехливість тощо. Цей вид психологічної допомоги у вищому навчальному закладі відбувається під час індивідуальних бесід з окремими студентами, у межах виховних заходів з групою студентів тощо.

Психокорекція передбачає взаємодію та рівність позицій, спирається на розумовий, когнітивний потенціал суб'єкта, орієнтуються на теперішнє і майбутнє студентів. Основною ціллю корекції виступає допомога студентам вищого навчального закладу в розумінні та усвідомленні причин поганого пристосування до реальності, надання психологічної допомоги у можливості адаптації до неї та

формування психологічних новоутворень. Ефект корекційної роботи спостерігається впродовж досить тривалого проміжку часу.

А. Осипова [7] психокорекційні засоби класифікує таким чином:

1. За характером спрямованості: симптоматична корекція (спрямована на короточасний вплив для зняття гострих симптомів відхилень у розвитку особистості); каузальна корекція (спрямована на джерела й причини відхилень).

2. За змістом: корекція пізнавальної сфери; корекція особистості; корекція афективно-вольової сфери; корекція поведінкових аспектів; корекція міжособистісних відносин; корекція внутрішньогрупових взаємовідносин; е) корекція відносин дітей і батьків.

3. За формою роботи: індивідуальна корекція; групова корекція.

Індивідуальна психокорекційна робота практичного психолога зі студентом вищого навчального закладу проводиться наодинці, що забезпечує конфіденційність і позитивно впливає на клієнта, його свідомість та самосвідомість, знімає у нього психологічні бар'єри. Індивідуальна психологічна корекція обирається у таких випадках:

- якщо проблеми студента мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
- якщо студент відмовляється працювати в групі;
- якщо у студента висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Умови індивідуальної психокорекції:

1. Добровільна згода студента на одержання психологічної допомоги.

2. Довіра студента психологу.

3. Активність студента та його бажання самостійно вирішувати особистісні проблеми.

Групова психокорекційна робота здійснюється із групою студентів, які мають подібні проблеми у формі лекцій, семінарів, соціально-психологічних тренінгів. У цьому разі вплив на конкретного індивіда відбувається шляхом організації спеціального процесу взаємовпливу учасників групи, у результаті чого досягаються цілі психокорекції. Група виступає як модель реального життя, де студент виявляє ті ж відносини, установки, цінності, способи емоційного регулювання й поведінкової реакції. Завдання групової психокорекції фокусуються на саморозумінні студентів (когнітивний аспект), ставленні до себе (емоційний аспект) та саморегуляції (поведінковий аспект). Під час групової психокорекції здійснюється психопрофілактика, регуляція психофізичних та емоційних навантажень студентів.

Психокорекція, як один з видів діяльності психологічної служби у вищому навчальному закладі, включає в себе розробку спеціальних психокорекційних заходів у межах відповідних ситуацій, що виникають під час навчально-пізнавальної діяльності, комплекс прийомів, методів, методик роботи з конкретним студентом чи групою студентів з вирішення певних психологічних проблем. Психокорективальний комплекс включає в себе діагностичний, установчий, корекційний блоки. При складанні психокорекційної програми враховується ціль психокорекційної роботи, визначається коло завдань, обирається стратегія, методики і техніки корекційної роботи. Практичний психолог чітко визначає форми роботи з клієнтом (індивідуальна, групова або змішана), визначає загальний час, тривалість та частоту необхідних зустрічей.

Психокорекція проводиться у відповідності з принципами:

- єдності діагностики та корекції;
- нормативності розвитку (враховуються вікові, індивідуальні, соціальні особливості клієнта);
- корекція «згори донизу» (створення зони найближчого розвитку);
- корекція «знизу догори» (враховуються рівень розвитку клієнта);
- системності розвитку;
- діяльнісний принцип психокорекції (організація усвідомленої діяльності клієнта) [10, с. 322].

Доповнюючи ці принципи, М. Матвеева [5] у своїх наукових дослідженнях виділяє:

• принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, її інтересів, здібностей, якостей характеру;

• принцип наступності (кожне заняття містить ті завдання для самостійного виконання, які на попередньому виконувалися за допомогою психолога).

З огляду на сферу виникнення психологічних проблем у студентів вищих навчальних закладів психологічною службою здійснюється надання психологічної допомоги щодо корекції:

• пізнавальної сфери студентів, що полягає у розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання, уяви);

• емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості, розвиток професійної самосвідомості;

• характеру студентів вищого навчального закладу (підвищена збудливість та імпульсивність, конфліктність, песимізм, легковажність, упертість, байдужість, неохайність, пасивність, замкненість, хвороблива сором'язливість тощо).

• міжособистісного спілкування (невміння налагоджувати контакт; підтримувати довірливі стосунки; конфліктності тощо);

• невротичних станів (страхів, депресивного стану, безсоння тощо).

Психокорекційний вплив нацелений на сформовану психіку, яка, можливо, має деструктивні особливості, але при цьому не мислиться підхід до людини як носія деструкції [12, с. 21]. І. Ялом і С. Кратохвіл виокремили механізми корекційного впливу [7]:

- повідомлення інформації;
- навіювання надії;

- альтруїзм (можливість у процесі групової корекції допомогти один одному);
- розвиток техніки міжособистісного спілкування;
- інтерперсональний вплив, держання нової, більш об'ємної інформації про себе за рахунок зворотного зв'язку, що приводить до зміни та розширення образу «Я»;
- групова згуртованість;
- емоційне розвантаження, вираження сильних почуттів;
- навчіння, група виступає як модель реальної поведінки студента, де він виявляє типові для нього поведінкові стереотипи.

С. Бажутіна, Г. Вороніна та І. Булах виділили ряд прийомів і способів впливу, які застосовуються для проведення психокорекційної роботи. Це проста пропозиція, парадоксальна інструкція, фантазування, інтерпретація психологом ситуації клієнта і запрошення його до нового бачення ситуації, порада (побажання) клієнту, саморозкриття психолога перед клієнтом, механізм “зворотного зв'язку”, відкриті і закриті запитання, повтор-переказ, логічні ланцюжки, емоційне резюме, діюче резюме [1].

При здійсненні психокорекційного впливу, як правило, відбувається втручання в мотиваційну сферу особистості. Виділяють такі психокорекційні впливи як переконування, навіювання, наслідування, підкріплення. Всі вони використовуються як в індивідуальній, так і в груповій психокорекційній роботі.

У процесі психологічної корекції аналізують не окрему функцію чи ізольоване психічне явище людини, а особистість у цілому. Т. С. Яценко зауважує, що психокорекційний процес має відродити пластичність, мобільність психічної організації суб'єкта й тому зорієнтований на вивчення статичних якостей психіки та виявлення їхніх дисфункцій [12].

Особистість виявляється і формується у процесі діяльності. Дотримання такого принципу є важливим під час психологічної корекції студентів вищого навчального закладу. Психокорекційна робота передбачає не лише тренування умінь і навичок студентів, а й цілісну, осмислену діяльність, що органічно вписується у систему щоденних життєвих відносин. Психокорекційний процес має здійснюватися з урахуванням основного виду діяльності студентів – у навчальній діяльності.

Визначення потреби і доцільності психокорекції залежить від ступеня глибини, стійкості, складності психологічної проблеми. Такі проблеми і труднощі можуть бути відносно автономними та усвідомлюваними студентами, пов'язаними із загостреннями акцентуацій їхнього характеру, формами поведінки, конфліктом, стресом (смерть близької людини, сильний переляк) чи потрясінням. У цих випадках студенти потребують психологічної допомоги спеціально підготовленого фахівця.

Висновки. Проведене дослідження показує, що психокорекція, як один з видів психологічної допомоги студентам вищого навчального закладу, має свої особливості. Її найважливіше завдання полягає в наданні допомоги студентам в самоактуалізації та професійній самореалізації їхнього внутрішнього потенціалу, досягненні гармонії внутрішнього світу, поліпшенні суб'єктивного самопочуття і зміцненні психічного здоров'я. У психокорекційній діяльності практичного психолога вищого навчального закладу ставиться наголос на свідомій сфері життя студентів: формування установок, позитивних якостей, ціннісних орієнтацій, навичок, позитивного відношення до оточуючого світу тощо.

Literatura

1. Bazhutina S.B., Voronina G.G., Bullah I P. Prakticheskaja psihologija v vuze i shkole. Lugansk: Jantar', 2000. 113 p.
2. Burmenskaja G.V., Karabanova O.A., Lidars A.G. Vozrastno-psihologicheskoe konsul'tirovanie. Problemy psihicheskogo razvitija detej. Moskva: Izd-vo Minsk. gos. un-ta, 1990. 136 p.
3. Dubrovina I.V. Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa. Moskva: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1995. 376 p.
4. Karvasarskij B.D. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija. SPb.: Piter, 1999. 752 p.
5. Matveeva M.P. Osoblivosti profesijnoj dijalnosti shkil'nogo psihologa. [Praktichna psihologija i social'na robota], no.1 (2003): 44 – 53.
6. Nemov R.S. Psihologija: Psihodiagnostika. Kn. 3. Moskva: Vldos, 2001. 640 p.
7. Osipova A.A. Obshhaja psihokorrekcija: uchebnoe posobie. Moskva: TC Sfera, 2000. 512 p.
8. Stepanov M. Psihologichna encyklopedija. Kiev: Akademvydavnyctvo, 2006. 424 p.
9. Dubrovina I.V. Slovar' nachinajushhego psihologa. SPb.: Piter, 2009. 160 p.
10. Meshherjakova B.G., Zinchenko V.P. . Sovremennij psihologicheskij slovar'. Moskva : AST; SPb. : PRAJM-EVROZNAK, 2007. 490 p.
11. Spivakovskaja A.S. Profilaktika detskih nevrozov. Moskva: MGU, 1988. 200 p.
12. Jacenko T. Psihologichni osnovy grupovoi' psihokorekcii'. Kiev: Lybid', 1996. 264 p.

УДК 159.9.03

Екстремальна ситуація як сфера прояву емоційного інтелекту (у контексті професійної діяльності в особливих умовах)

Полтавська А. І.

У статті розглянуто проблему регулювання емоційних та когнітивних процесів у контексті екстремальної ситуації, що пов'язана із професійною діяльністю в особливих умовах. Здійснюється комплексна характеристика екстремальної ситуації, у якій вона представлена як емоціогенна. Емоційний інтелект розглядається як інтегральний утвір в структурі інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості, який виконує адаптивну та регулюючу функцію в соціальній і професійній діяльності. Доводиться доцільність вивчення екстремальної ситуації як сфери прояву емоційного інтелекту.

Ключові слова: екстремальна ситуація, емоційний інтелект, емоціогенна ситуація, діяльність в особливих умовах.

В статье рассмотрена проблема регулирования эмоциональных и когнитивных процессов в контексте экстремальной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью в особых условиях. Осуществляется комплексная характеристика экстремальной ситуации, в которой она представлена как эмоциогенная. Эмоциональный интеллект рассматривается как интегральное образование в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности, которое выполняет адаптивную и регулируемую функцию в социальной и профессиональной деятельности. Аргументируется целесообразность изучения экстремальной ситуации как сферы проявления эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, эмоциональный интеллект, эмоциогенная ситуация, деятельность в особых условиях.

In this article the problem of regulation emotional and cognitive processes in the context of extreme situations related to professional practice in special circumstances is considered. The extreme situations is presented as emotiogenic. Emotional intelligence as integral formation of intellectual, emotional and volitional sphere of personality, which performs adaptive and regulatory function in social and professional activities is considering. Advisability of study an extreme situation as spheres of manifestation of emotional intelligence proved.

Keywords: extreme situation, emotional intelligence, emotiogenic situation, activity in special circumstances.

Постановка проблеми. На даний час накопичена велика кількість аргументів на користь неможливості дослідження особистості поза ситуаційним контекстом і ситуаційних впливів [7, 12]. У рамках психології діяльності в особливих умовах особливе значення має дослідження екстремальної ситуації (ЕС) як виду життєвої ситуації.

Екстремальні ситуації виникають в особливих умовах діяльності та пов'язані з дією екстремальних факторів. Однак залишається відкритим питання про співвідношення особистісних і ситуаційних факторів у детермінації поведінки людини [12]. У зв'язку із цим потребують дослідження особливості сприйняття ЕС особистістю, стратегії поведінки в ЕС, особливості регуляції діяльності в ЕС тощо.

Проблемою у психологічних концепціях життєвих ситуацій, є термінологічний апарат. Невизначеність понятійного апарата призводить до необґрунтованості виділення різних видів ситуацій. Таким чином, існує необхідність класифікації ЕС і визначення місця ЕС серед різних видів життєвих ситуацій [7, 12].

Проблеми у визначенні та класифікації ЕС, у тому числі відбиваються у виділенні психодіагностичних критеріїв і розробленні інструментарію для дослідженні взаємозв'язку особистості та ситуації [4].

Практична психологія у зв'язку з екстремальними ситуаціями фіксує дві проблеми:

- 1) збільшення кількості людей, що приймали у них участь;
- 2) зростання частки «людського фактора» у виникненні екстремальних ситуацій.

Обидві проблеми вимагають розробки психологічних підходів, методів, технологій, які могли б бути протиставлені негативному впливу екстремальної ситуації на особистість [4].

Професійна діяльність в екстремальних ситуаціях визначає підвищені вимоги до індивідуально-психологічних особливостей професіонала, які стосуються когнітивної, емоційно-вольової та комунікативної сфер особистості [9, 10]. Однак недостатньо володіти потрібними психологічними особливостями, також для професіонала важлива впевненість у здатності реалізувати ці якості в певній ситуації [9]. У психології діяльності в особливих умовах при дослідженні цих психологічних особливостей особлива увага приділяється емоційній сфері особистості. Це пов'язано із необхідністю ефективних механізмів емоційної саморегуляції, які знижують імовірність дезорганізації поведінки, забезпечують психологічну адаптацію та відновлення [9, 10].

Мало вивченим аспектом емоційної саморегуляції діяльності в екстремальних ситуаціях є емоційний інтелект. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває комплексне вивчення екстремальної ситуації як сфери прояву емоційного інтелекту

Виклад основного матеріалу. Останнім часом стає зрозуміло, що вивчення особистості неможливо поза ситуацією, у якій вона перебуває, оскільки між людиною та умовами її життя існує нерозривний зв'язок. У загальному сенсі під ситуацією розуміється природний сегмент соціального життя, що визначається залученням до нього людьми, місцем дії, сутністю діяльності тощо.

У зв'язку з невизначеністю понятійного апарата при аналізі класифікацій ситуацій спостерігається неоднозначність та недостатня обґрунтованість виділення різних видів ситуацій: прості, важкі, кризові,

катастрофічні, екстремальні тощо [6, 11].

Екстремальні ситуації виникають в особливих умовах діяльності та пов'язані з дією екстремальних факторів. Б. А. Смирнов та О. В. Долгополова під екстремальними чинниками робочого середовища розуміють досить жорсткі умови середовища, неадекватні вродженим та набутим властивостями організму. Ці екстремальні фактори можна розділити на психологічні та фізіологічні, фактори внутрішніх і зовнішніх умов діяльності [13]. До характеристик екстремальної ситуації відносяться:

- 1) раптовість настання, що вимагає спеціальної готовності до впливу екстремальних факторів;
- 2) різкий вихід за межі норми звичних дій та станів;
- 3) насиченість ситуації, що розвивається, протиріччями, що вимагають оперативного вирішення;
- 4) темпоральність змін;
- 5) зростання складності процесів, що протікають, у зв'язку із прогресуючими змінами та новизною ситуаційних протиріч, станів;
- 6) перехід ситуації у фазу нестабільності, вихід до меж критичності;
- 7) породження змінами небезпек і погроз;
- 8) насиченість ситуації невизначеністю;
- 9) зростання напруженості для суб'єктів екстремальної ситуації [11].

В екстремальних ситуаціях психічні та інші перенавантаження досягають меж, за якими ідуть перевтома, нервові виснаження, зрив діяльності, афективні реакції, психогенії. [10, 11]. А. М. Столяренко відзначає різноманітні негативні емоційні явища (стани), пов'язані з реакціями людини на екстремальні фактори діяльності: підвищена стурбованість, надмірне хвилювання, дратівливість, нервозність, «напруженість», боязкість, страх, переляк, жах; почуття слабкості, безсилля, безперспективності, приреченості, пригніченості, безнадійності, розпачу; притуплення почуттів, байдужість, апатія, загальмованість і т. ін.

До важких психічних станів, що виникають під впливом обставин екстремальних ситуацій і несприятливих функціональних змін психічної діяльності, А. М. Столяренко відносить: психологічне оглушення, підсвідомий автоматизм і фрустрацію. Стан психологічного оглушення ускладнює функціонування свідомості індивіда, що виражається в «неясному» сприйнятті навколишнього, баченні того, що відбувається немов крізь туман і докладання основних зусиль свідомості на стримування негативних реакцій та забезпечення безпеки дій. Стан підсвідомого автоматизму веде до втрати свідомого контролю над своїми діями та їх регуляції в основному за рахунок підсвідомості [14].

У зв'язку із цим, екстремальні ситуації можуть бути розглянуті як емоціогенні. Ще П. Фресс указував на те, що емоціогенна ситуація – не просто об'єктивно існуюча сукупність обставин, але також її оцінка людиною, ставлення до неї людиною у зв'язку з наявними потребами, цілями. Саме оцінка створює емоціогенність ситуації, а не обставини самі по собі. Обставини є лише передумовою виникнення емоціогенної ситуації, а емоціогенними стають тільки ті ситуації, які оцінюються людиною як значущі [9].

Таким чином, професійна діяльність особистості в екстремальних ситуаціях пов'язана з необхідністю регулювання негативних емоційних станів, які можуть перешкодити успішній діяльності, та створення таких емоційних станів, які б сприяли успішній діяльності. З іншого боку, важливо враховувати інтелектуальний фактор у сприйнятті ситуації та виконанні завдань професійної діяльності.

Здійснюючи діяльність у рамках екстремальної ситуації, професіоналові необхідне залучення великого об'єму інформації, здійснення глибинної і у той же час швидкої її переробки, вибір з великої кількості альтернативних рішень раціональної моделі поведінки [1, 14, 15].

Отже, ми бачимо необхідність комплексного вивчення емоційних та когнітивних аспектів регулювання діяльності в екстремальній ситуації. На нашу думку, концепція емоційного інтелекту є найбільш доцільною у вивченні взаємодії емоційних та інтелектуальних факторів успішної діяльності в екстремальній ситуації.

Емоційний інтелект (ЕІ) визначається як сукупність здібностей до розпізнавання та регуляції своїх і чужих емоцій. Встановлено, що ЕІ добре прогнозує рівень стресу і задоволеність життям, пов'язаний з меншою частотою прояву антисоціальної поведінки та уживання психотропних препаратів; позитивно пов'язаний з рівнем здоров'я та добробуту, низьким рівнем напруги в професійній діяльності, а також може виступати фактором самоактуалізації. Емоційний інтелект є стійким інтегральним утворенням в структурі інтелектуальної та емоційно-вольовий сфер особистості, основні функції якого зводяться до забезпечення успішності діяльності і процесів внутрішньособистісної та міжособистісної взаємодії [2, 5, 6, 11]. Сутнісними ознаками емоційного інтелекту є: усвідомлення своїх почуттів, емоційна поінформованість; керування своїми почуттями, емпатія, самомотивація та розпізнавання емоцій і почуттів інших людей, які у свою чергу утворюють два фактори: зовнішній — «розуміння емоцій» і внутрішній «емоційна саморегуляція» [6].

Існують дві моделі розгляду емоційного інтелекту:

- 1) ЕІ як сукупність здібностей до комплексної переробки емоційної та когнітивної інформації, які вимірюються за допомогою тестів здібностей;
- 2) ЕІ як складний психічний утвір, який має когнітивну та особистісну складові та вимірюється методиками самооцінки [1, 6, 7].

На думку Д. Гоулмана, саме рівень емоційного розвитку визначає життєву та професійну успішність особистості. Д. Гоулман базує свою думку на положенні про те, що більшість життєвих проблем мають велику кількість рішень [5]. Якщо б людина вирішувала всі свої проблеми тільки шляхом послідовного перебору та логічного аналізу, то вона не змогла б швидко приймати рішення та діяти. Людина приписує кожному з варіантів вирішення певну «емоційну вагу». Це приписування обмежує область вибору до тих варіантів, які мають сильну позитивну «емоційну вагу». У той же час помилковий вибір пов'язаний з

негативними емоціями.

Висновки. Виходячи з наведених вище досліджень, можна зробити висновок про те, що емоційний інтелект виконує адаптивну та регулюючу функцію в соціальній і професійній діяльності.

Розв'язання соціальних та професійних ситуацій-завдань може розглядатися як сфера прояву емоційного інтелекту [6]. Однак на даний час недостатньо вивченими є екстремальні ситуації, що пов'язані із професійною діяльністю в особливих умовах як сферою прояву емоційного інтелекту. У зв'язку з цим необхідно комплексне системне вивчення емоційних та когнітивних аспектів сприйняття екстремальних ситуацій, стратегій поведінки в екстремальних ситуаціях, а також проявів емоційного інтелекту, що визначають успішність професійної діяльності в екстремальних ситуаціях.

Екстремальна ситуація може бути розглянута як емоціогенна ситуація. Екстремальна ситуація є одним з видів життєвої ситуації, яка має ряд специфічних характеристик. Вона є невід'ємною складовою професійної діяльності в особливих умовах і пов'язана з дією екстремальних факторів. Професійна діяльність в екстремальній ситуації визначає підвищені вимоги до індивідуально-психологічних особливостей професіонала й вимагає своєчасної активізації когнітивних та емоційно-вольових аспектів саморегуляції особистості. Тому, одним з найбільш значущих факторів успішної професійної діяльності в особливих умовах є емоційний інтелект.

Регуляція діяльності в екстремальних ситуаціях, що пов'язані з професійною діяльністю в особливих умовах, може розглядатися як сфера прояву емоційного інтелекту.

Literatura

1. Bosnjuk V. F. Intelekt jak resurs povedinki rjatuval'nika v ovolodini soboju/ V.F. Bosnjuk// Problemi ekstremal'noї ta krizovoї psihologii. Vip.7 – Harkiv: UCZU, 2010. – S. 55 – 63.
2. Gulij Ju.I. Emocijnij intelekt jak chinnik uspishnoї profesijnoї dijal'nosti pracivnikiv pozhezhnorjatuval'nih pidrozdiliv/ Ju.I. Gulij, O.D. Nauchitel', A.I. Poltavs'ka //Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V.N. Karazina. Vip. 49. Serija «Psihologija» - Harkiv, 2012. – S. 189 – 192.
3. Pavlik N. V. Psihologichni aspekti zmin v strukturi osobistosti pid vplivom ekstremal'nih umov/ N. V. Pavlik [Rezhim dostupu]. – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/fpp/2005-2/08_Pavlik.pdf
4. Prihod'ko Ju. O. Kriterii ocinki profesijnoї uspishnosti pozhezhnih-rjativnikiv/ Ju.O. Prihod'ko// Kljuचेve aspekty nauchnoj dejatel'nosti: II mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija. – Dnepropetrovsk: «Nauka i obrazovanie», 2007. – T.9. – S. 37-39.
5. Andreeva I.N. Ponjatje i struktura jemocional'nogo intellekta/ I. N. Andreeva// Social'no-psihologicheskie problemy mental'nosti: 6-ja Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija. – Smolensk, SGPU, 2004. – Ch.1. –s.22-26.
6. Burlachuk L. F., Psihologija zhiznennyh situacij/ L. F. Burlachuk, E. Ju. Korzhova - Uchebnoe posobie. – M.: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. - 263 s.
7. Davydova Ju. V. O sootnoshenii ponjatij akademicheskij, prakticheskij, social'nyj i jemocional'nyj intellekt/ Ju. V. Davydova// Lichnost' v Prirode i Obshhestve: Nauchnye trudy molodyh uchjonyh. - Serija: Psihologija i pedagogika. — Vypusk 12. - M.: RUDN, 2009. - S. 30-33.
8. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt./ D. Goulman. – M.: AST, 2008. – 480 s.
9. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva./ E. P. Il'in - SPb: Piter, 2001. – 752 s.: il. - (Serija «Mastery psihologii»).
10. Kamyshnikova L. D. Struktura jemocional'nogo intellekta v kontekste social'nyh situacij: avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.01 / Kamyshnikova Ljubov' Dmitrievna; [Mesto zashhity: Federal'nogo gosudarstvennogo bjudzhetnogo uchrezhdenija nauki Instituta psihologii RAN]. – Moskva, 2012. – 22 s.
11. Ljusin D.V. Sovremennye predstavlenija ob jemocional'nom intellekte // Social'nyj intellekt: Teorija, izmerenie, issledovanija / D.V. Ljusin [pod red. D.V. Ljusina, D.V. Ushakova]. – M.: In-tut psihologii RAN, 2004. S. 29-36.
12. Parfenova N.B. O podhodah k klassifikacii i diagnostike zhiznennyh situacij / N.B. Parfenova [Rezhim dostupa] - http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_15.pdf
13. Smirnov B. A. Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah/ B. A. Smirnov, E. V. Dolgoplova. – Gumanitarnyj centr, 2007. – 276 s.
14. Stoljarenko A.M. Jekstremal'naja psihopedagogika: Ucheb. posobie dlja vuzov/A.M. Stoljarenko. – M.: JuNITI-DANA, 2002. – S. 102-103.
15. Shirjaeva O.S. Jekstremal'naja sreda zhiznedejatel'nosti: sub#ektivnye i ob#ektivnye kriterii/ O.S. Shirjaeva// Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedejatel'nosti: Sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii / Pod red. R.V. Kadyrova. – Vladivostok : Mor. gos. un-t im. adm. G. I. Nevel'skogo, 2011. – 373 s.

УДК 159.923 : 37.015.3

Структурні компоненти імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів

Россова М. М.

В статті висвітлено результати емпіричного дослідження виявлення когнітивного, емоційного та поведінкового структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів молодших класів. Представлено психологічні підходи вітчизняних та зарубіжних авторів до проблеми професійного психологічного впливу. Розглядається поняття «імпліцитний психологічний вплив». Автором визначено семантичне поле імпліцитного психологічного впливу учителя, отримано три групи учителів за характеристиками такого впливу: : 1) вчителі-провідники; 2) вчителі-організатори; 3) вчителі-контролери.

Ключові слова: психологічний вплив, імпліцитний психологічний вплив, імпліцитна теорія особистості, структура імпліцитної теорії особистості, семантичне поле, структурні компоненти імпліцитного психологічного впливу, вчитель.

В статье отражены результаты эмпирического исследования выявления когнитивного, эмоционального и поведенческого структурных компонентов имплицитного психологического влияния учителя на учеников младших классов. Представлены психологические подходы отечественных и зарубежных авторов к проблеме профессионального психологического влияния. Рассматривается понятие «имплицитное психологическое влияние». Автором определено семантическое поле имплицитного психологического влияния, получено три группы учителей по характеристикам такого влияния: 1) учителя-проводники; 2) учителя-организаторы; 3) учителя-контролеры.

Ключевые слова: психологическое влияние, имплицитное психологическое влияние, имплицитная теория личности, структура имплицитной теории личности, семантическое поле, структурные компоненты имплицитного психологического влияния, учитель.

The results of empiric research of exposure cognitive, emotional and behavioral structural components of implicate psychological influence of teacher on pupils are represented in the article. Psychological approaches of domestic and foreign authors to the issue of professional psychological influence are represented. The concept of «implicit psychological impact» is set. The author defined the semantic field of the implicit psychological influence, three groups of teachers on the characteristics of such influence were received: 1) the teacher-conductors, 2) teacher-organizers, 3) teacher-supervisors.

Keywords: psychological influence, implicate psychological influence, implicit theory of personality, structure of implicit theory of personality, semantic field, structural components of implicate psychological influence, teacher.

Вступ. В процесі міжособової взаємодії з учнями вчитель здійснює вплив на психологічний стан, думки, почуття та дії учнів за допомогою психологічних засобів. При чому цей вплив вчитель може здійснювати як відкрито, так приховано, шляхом приховування або маскуванню його цілей. Використання вчителем прихованого психологічного впливу в навчально-виховному процесі повинно сприяти особистісному й інтелектуальному розвитку учня, його вдосконаленню і становленню як особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Особливо цікавим представляється дослідження особливостей імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів молодшого шкільного віку. Саме на цьому віковому періоді вчитель вибудовує систему отримання знань учнями, зароджує і підкріплює бажання навчатися, створює фундамент для саморозвитку та самоактуалізації учнів в майбутньому. А, отже, психологічний вплив вчителя в навчально-виховному процесі сприяє і формуванню особистості учнів. Проте, існують випадки використання вчителем прихованого психологічного впливу і з іншою метою (як засіб задоволення потреб за допомогою інших, як засіб ствердження власного існування, значимості. Останнє може здійснюватися неусвідомлено, і вчитель, навіть не здогадується про те, що він впливає, і до яких наслідків призведе такий вплив. Ці наслідки не піддаються моментальній оцінці, а простежуються з плином життя учнів.

В процесі міжособової взаємодії з учнями вчитель використовує найрізноманітніші способи, техніки та прийоми прихованого імпліцитного психологічного впливу на останніх. Часто, в реальному навчально-виховному процесі спостерігається стереотипне та негативне, зокрема ситуативно-негативне, стійке негативне ставлення до учнів та/або їхніх батьків, навішування ярликів тощо, що сприяє порушенню навчально-виховного процесу і виникненню найрізноманітніших негативних особистісних змін як учнів, так і вчителів.

Оскільки, імпліцитний психологічний вплив здійснюється вчителем внаслідок виникнення у нього певної потреби, наміру та/або мотиваційної установки по відношенню до учнів, та полягає у формуванні неусвідомлених асоціації між образами психологічних властивостей-якостей, поведінкових й емоційних реакцій учнів та відповідною їм потребою (наміром, мотиваційною установкою), та характеризується неусвідомленим вибором прийомів здійснення

впливу на учнів, доцільним вбачається вивчення складових компонентів цього виду впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Проблематика професійного психологічного впливу в освітньому просторі розглядається завдяки дослідженням А. Макаренка, К. Ушинського, (педагогічні способи впливу вчителя на учнів), В. Федчик (заохочення як прийому педагогічного впливу), О. Тищенко (методи виховного впливу); М. Розенової (психологічна структура педагогічної діяльності), О. Ліщинської (негативні наслідки педагогічного впливу); М. Болдирева, І. Мар'єнко, В. Рогожкіна (методи виховання: методи формування свідомості, методи формування досвіду поведінки); В. Лозової, Г. Троцько (методи стимулювання і корекції поведінки школярів); І. Воронюк, В. Лозової, П. Ігнатенко (цілеспрямований та регульований психолого-педагогічний вплив вчителя на учнів); Л. Башлакової, Д. Годовікова, Р. Дерев'янка, Т. Комісаренко, М. Лісіної, Г. Лаврентьевої, Л. Мітева, А. Ніколаєвої (взаємовплив педагогів і дітей в умовах закладу освіти) тощо [1-5].

Імплицитний психологічний вплив доречно розглядати в межах імплицитної теорії особистості, авторами якої є Дж. Брунер і Р. Тагіурі [6-7]. Імплицитні теорії також розглядалися в працях Г. Андреєвої, Г. Гекхаузена, К. Двек, Г. Келлі, Дж. Келлі, О. Шмельова (імплікації особистісної атрибуції); У. Бруковера, Г. Гекхаузена, В. Дружиніна, Р. Мейлі, Р. Стейнберга, О. Улибіної (імплицитна теорія інтелекту та здібностей); Дж. Гросса, О. Еткінда, М. Таміра (імплицитна теорія емоцій); Н. Кайана (імплицитна теорія взаємодії людини і комп'ютера); В. Петренко (імплицитна теорія етнічного світу) та інших [8-12]. Науковці констатують відсутність чіткої формалізації змісту імплицитних теорій, неможливість узагальнення емпіричних даних та реконструкції імплицитних теорій. Обумовлених неможливістю й об'єктивізації суб'єктивної реальності особистості. Разом з тим, в експериментах показано, що імплицитна теорія була достатньо адекватною, відповідною тим властивостям людини, які фіксуються в науковому дослідженні [12-14]. Необхідно зауважити на відсутність емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення структурних компонентів імплицитного психологічного впливу загалом, вчителів зокрема.

Мета статті. Висвітлення результатів емпіричного дослідження структурних компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів молодших класів.

Результати дослідження та їх обговорення. У вивченні імплицитних теорій особистості виділяються два основні підходи – традиційний і альтернативний (психосемантичний). Традиційний підхід представлений роботами Дж. Брунера і Р. Тагіурі, а також психологію «здорового глузду» Л. Роса, теорією каузальної атрибуції Р. Келлі, Д. Шейдер та ін. Альтернативний підхід, окреслено його засновником Дж. Келлі, виник в руслі теорії особистісних конструктів і був розвинений психосемантичним напрямом (П. Вернон, В. Петренко, А. Шмельов та ін.) [9; 14; 15]. Представники останнього підходу, окрім виділення змістовних компонентів імплицитної теорії особистості, проводять факторний аналіз, який дозволяє оцінити і об'єднати якості та зв'язки між окремими компонентами в особистісному семантичному просторі [16-18]. Саме на цих концептуальних аспектах було розроблено і проведено емпіричне дослідження вивчення складових компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів.

Дослідження складалося з наступних частин: 1) проведення фокус-групового дослідження з метою виявлення семантичних асоціацій зі словами, які входять у поле структур імплицитного психологічного впливу вчителя; 2) проведення багатовимірного неметричного шкалювання методом суб'єктивних переваг інтерпретацій-асоціацій семантичного поля трьох структур імплицитного психологічного впливу вчителя: когнітивної, емоційної та поведінкової; 3) виявлення особливостей когнітивної, емоційної та поведінкової структур імплицитного психологічного впливу вчителя на учнів в системі «вчитель-учень» за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик.

В емпіричному дослідженні приймали участь вчителі молодших класів у кількості 143 особи, усі – жіночої статі. У фокус-груповому дослідженні прийняло участь 32 особи, які було поділено на 3 фокус-групи, які проводились у загальноосвітніх школах м. Харкова. Учасниками обговорення були: а) 11 осіб зі стажем педагогічної діяльності більше десяти років; б) 11 осіб зі стажем педагогічної діяльності від п'яти до десяти років; в) 10 осіб зі стажем педагогічної діяльності менше п'яти років. Доцільність вибірки визначалася наявністю різних рівнів професійного педагогічного досвіду.

Фокус-групове дослідження визначення семантичних асоціацій зі словами, які входять у поле структурних компонентів імплицитного психологічного впливу вчителя передбачало виявлення слів та словосполучень-асоціацій до слів: «вчитель», «який вчитель», «учень», «який учень», «вплив вчителя», «емоції вчителя», «вчитель відчуває», «вчити», «впливати», «поведінка вчителя».

За результатами фокус-групового дослідження виявлено: 1) особливості когнітивної складової імплицитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів: «вчитель» (іменники та прикметники), «учень» (іменники та прикметники), «вплив» (іменники та прикметники), «прихований вплив на учня» (іменники та прикметники); 2) особливості емоційної складової імплицитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів «емоції вчителя» (прикметники) та «відчуття вчителя» (іменники); 3) особливості поведінкової

складової імпліцитного психологічного впливу вчителя: слова-асоціації до слів: «вчити» (дієслова), «впливати» (дієслова) та «поведінка вчителя» (прикметники).

Отримані слова та словосполучення-асоціації в проведеному фокус-груповому дослідженні, які повторювалися більше двох разів у відповідях досліджуваних, було враховано при розробці опитувальника виявлення семантичного поля структур імпліцитного психологічного впливу вчителя в системі «вчитель-учень». Безпосередньо виявлення семантичного поля структур імпліцитного психологічного впливу вчителя здійснювалося за допомогою проведення багатомірного неметричного шкалювання методом суб'єктивних переваг трьох структур імпліцитного психологічного впливу: когнітивної, емоційної та поведінкової, метою якого стало виявлення структури в наборі значень деякої міри відстані між об'єктами. Шкалювання здійснювалося шляхом приписування об'єктам положення в багатовимірному просторі (в нашому дослідженні три виміри) так, щоб відстані між отриманими точками в цьому просторі якомога точніше апроксимували початкові відмінності. У багатьох випадках вимірювання цього простору можуть бути інтерпретовані і використані для подальшого осмислення первинних даних. Кінцевим результатом моделювання методом суб'єктивних переваг когнітивного структурного компоненту імпліцитного психологічного впливу стало виявлення групового простору (за шкалами – семантичного поля) таких когнітивних одиниць як: «вчитель», «який вчитель», «учень», «який учень», «вплив», «який вплив», «прихований психологічний вплив на учня», «який прихований психологічний вплив на учня». Метод багатовимірної шкалювання в якості дистанційної моделі використовує модель Євклідової відстані, що дозволяє розглядати змінні (вибори інтерпретацій ключових слів) як безперервні. Таким чином, проблема збігів або зв'язків – рівних значень (інтерпретацій) для всіх спостережень досліджуваних – вчителів вирішувалась найоптимальнішим чином: кінцева величина s-стресу за формулою Краскала для всієї матриці s-стрес = 0,0202, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,960. Фінальні координати шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового слова «вчитель» вказують, що досліджуваних можна умовно поділити на три групи: 1) вчителі-провідники, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: авторитет, приклад, наглядач, радник, мотиватор, професіонал, трудівник – це група вчителів, які передають знання учням, показуючи їх важливість, необхідність та способи використання, відкриває учневі можливості самостійного пошуку інформації (зацікавлює до навчання, мотивує) та допомагає їм стати відповідальними за розвиток власних знань, умінь, навичок. В групі досліджуваних вчителів виявлено 48,2 % (54 особи) вчителів, які виконують ролі (займають позицію) вчителя-провідника); 2) вчителі-організатори, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: командир, голова, тренер, діяч, керівник, шеф – це група вчителів, які свою професійну діяльність вбачають в організації навчального процесу, підвищенні власних управлінських функцій. В групі досліджуваних вчителів виявлено 27,7 % (31 особа) вчителів, які виконують роль організатора; 3) вчителі-контролери, які асоціюють слово «вчитель» зі словами: наставник, лідер, вихователь, охоронець, диктатор, каратель – це група вчителів, які свою професійну діяльність вбачають в контролі навчального процесу та учнів. В групі досліджуваних вчителів виявлено 24,1 % (27 осіб) вчителів цього типу.

На цьому етапі дослідження було проведено перевірку виявлених даних на нормальність емпіричного розподілу графічним способом за допомогою побудови Q-Q-графіків нормального ймовірнісного розподілу за допомогою програми обробки статистичних даних SPSS Statstacs 17.0, які вказують на нормальний розподіл досліджуваних ознак. Таким чином, можна зробити висновок, що виявлені групи вчителів (провідників, організаторів та контролерів) повністю відображають вихідну емпіричну інформацію, свідчать про відносно рівномірний їхній розподіл, що позитивно вплинуло на якість вирішення завдань експерименту, що дає можливість об'єктивно представити його результати.

В процесі дослідження важливим його моментом стало виявлення відмінностей виявлених груп вчителів за стажем. Розподіл вчителів молодших класів з урахуванням вимог нормальності розподілу та стажу педагогічної діяльності представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл вчителів молодших класів з урахуванням вимог нормальності розподілу

Склад учасників	Всього, осіб (%)	Службовий стаж (років)					
		до 5		5-10		більше 10	
		кількість (осіб)	питома вага, %	кількість (осіб)	питома вага, %	кількість (осіб)	питома вага, %
Вчителі-провідники	54 (48,2)	7	13,0	14	25,9	33	61,1
Вчителі-організатори	31 (27,7)	6	19,4	17	54,8	8	25,8
Вчителі-контролери	27 (24,1)	14	51,9	8	29,6	5	18,5
Разом	112 (100)	27	-	39	-	46	-

Так, у групі вчителів-провідників виявлено 7 (13,0 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 14 (25,9 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 33 (61,1 %) осіб з

педагогічним стажем більше десяти років. У групі вчителів-організаторів виявлено 6 (19,4 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 17 (54,8 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 8 (25,8 %) осіб з педагогічним стажем більше десяти років. У групі вчителів-контролерів виявлено 14 (51,9 %) осіб з педагогічним стажем до п'яти років, 8 (29,6 %) осіб з педагогічним стажем п'ять-десять років, 5 (18,5 %) осіб з педагогічним стажем більше десяти років. Розподіл вчителів до груп за стажем показує, що кількість вчителів-провідників зростає зі зростанням стажу. Найбільше цих вчителів зі стажем більше десяти років. У групі вчителів-організаторів найбільша їх кількість з педагогічним стажем від п'яти до десяти років, а у групі вчителів-контролерів виявлено найбільшу їх кількість з педагогічним стажем до п'яти років. Отже, виявлено, що зі зростанням стажу збільшується кількість вчителів-провідників та зменшується кількість вчителів-контролерів. Кількість вчителів-організаторів зростає в період педагогічного стажу п'ять-десять років і знижується в період більше 10 років.

свідчать про відносно рівномірний їхній розподіл, що позитивно вплинуло на якість вирішення завдань експерименту і дало можливість об'єктивно представити його результати.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало виявлення когнітивної складової імпліцитного психологічного впливу з врахуванням поділу вчителів на три групи (провідників, організаторів та контролерів).

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який вчитель» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,04605, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,997322): для вчителів-провідників – розумний, ввічливий, культурний, виконуючий, вимогливий, добрий, кмітливий, впливовий, вихований, розуміючий; для вчителів-організаторів – дисциплінований, відповідальний, хороший, терплячий, щасливий; для вчителів-контролерів – веселий, суворий, цікавий. При цьому виявлено також, вчитель-провідник приховує від учнів такі свої характеристики як: відвертий, відкритий; вчитель-організатор – авторитарний, компетентний, а вчитель-контролер – непередбачуваний, похмурий, крикливий, сварливий, талановитий

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «учень» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,0905, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,9919): для вчителів-провідників учень – особистість, дзига; для вчителів-організаторів учень – школяр та підлеглий; для вчителів-контролерів учень – вихованець. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник приховує від учнів таку інтерпретацію останніх як: дитина; компетентний, а вчитель-контролер – розумник та хорошист. Вчитель-організатор не приховує ніяких інтерпретацій слова «учень».

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який учень» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні ознаки (s -стрес = 0,0917, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,94705): для вчителів-провідників – талановитий, активний, творчий, розумний, цікавий, креативний, сумлінний; для вчителів-організаторів – веселий, швидкий, добрий, зацікавлений, уважний, різнобічний, відповідальний, неосвічений; для вчителів-контролерів – забудькуватий, старанний, дисциплінований, охайний. При цьому виявлено також, вчитель-провідник приховує від учнів такі їхні характеристики як: самодостатній, задумливий; вчитель-організатор – ініціативний, сміливий, самостійний, байдужий, а вчитель-контролер – непосидючий, агресивний, безсоромний, лінивий, слухняний, розсіяний.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вплив» у досліджуваних вчителів, умовно поділених на три групи, виявлено наступні суб'єктивні подібності щодо впливів на учнів (s -стрес = 0,04886, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,98059): 1) для вчителів-провідників вплив – це розвиток, формування, діяльність, робота, результат, допомога, становлення; 2) для вчителів-організаторів вплив – це імпульс, тиск та сила; 3) для вчителів-контролерів вплив – це умова та реалізація. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник як прихований вплив розуміє результат, допомогу та становлення; вчитель-організатор – як силу, а вчитель-контролер – як реалізацію та умову. Для групи вчителів-організаторів не виявлено прихованих впливів при асоціюванні зі словом «вплив».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який вплив» виявлено наступні суб'єктивні подібності таких відкритих впливів на учнів (s -стрес = 0,03842, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96124): для вчителів-провідників вплив є: розвиваючим, мотивуючим, професійним, активним, творчим, педагогічним, позитивним; для вчителів-організаторів вплив є: цілеспрямованим, натхненним, незалежним, наставницьким, сприяючим; для вчителів-контролерів вплив є: емоційним, різким, актуальним, наполегливим, змушеним, контролюючим, жорстким. При цьому виявлено також, що вчитель-провідник, як приховані, розуміє такі види впливу: адаптуючий, допомагаючий, компетентний; вчитель-організатор – безмежний, м'який, підпорядковуючий, а вчитель-контролер – пресуючий, нав'язливий, пригнічуючий, суворий.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «психологічний вплив вчителя» (s -стрес = 0,08647, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,9926) в досліджуваних групах вчителів виявлено суб'єктивні подібності щодо

психологічного впливу вчителів на учнів: для вчителів-провідників психологічний вплив вчителя – це навчання, формування, зміна, розвиток, переконання, настанова, здібності, наслідування, розширення, полегшення; для вчителів-організаторів психологічний вплив вчителя – це дія, сила, домінування, перевага, посилення, практика, реакція; для вчителів-контролерів психологічний вплив вчителя – це влада, виховання, навіювання, потреба, спонука, могутність.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «який психологічний вплив вчителя» (s -стрес = 0,04985, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,97783) в досліджуваних групах вчителів виявлено суб'єктивні подібності щодо ознак психологічного впливу вчителів на учнів: вчителі-провідники психологічний вплив вчителя вважають: позитивним, значним, потрібним, вирішальним, педагогічним, притосувальним, переконуючим; вчителі-організатори психологічний вплив вчителя вважають: приємним, неруйнівним, економним, таємним, загадковим, містичним; вчителі-контролери психологічний вплив вчителя вважають: несвідомим, підпільним, раціональним, негласним, неявним, невидимим, потенційним.

Наступним структурним компонентом імпліцитного психологічного впливу, який було досліджено за допомогою опитувальника виявлення семантичного поля структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя в «системі «вчитель-учень» є емоційний. Для виявлення його ознак досліджувалися інтерпретації до таких словосполучень: «емоції вчителя» та «вчитель відчуває».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «емоції вчителя» виявлено наступні суб'єктивні подібності щодо емоцій вчителів (s -стрес = 0,03842, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96124): у вчителів-провідників емоції вчителя асоціюються як: доброзичливі, ширі, позитивні, веселі, різкі, життєрадісні, асертивні; у вчителів-організаторів – як: спонукаючі, ситуативні, конструктивні, приховані, адекватні; у вчителів-контролерів як: натхненні, відкриті, запальні, бурхливі, мінливі, агресивні, образливі.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вчитель відчуває» (, в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності таких інтерпретацій-асоціацій щодо відчуттів вчителів s -стрес = 0,1912, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,96387): у вчителів-провідників відкритими є відчуття впевненості та радості, а прихованими – відчуття втоми і спокою; у вчителів-організаторів відкритим є відчуття розслаблення, а прихованими – перевага над іншими; у вчителів-контролерів відкритим є відчуття злості, а прихованими – виснаження, напруження, агресія і страх.

Наступним структурним компонентом імпліцитного психологічного впливу, який було досліджено за допомогою опитувальника виявлення семантичного поля структурних компонентів імпліцитного психологічного впливу вчителя в «системі «вчитель-учень» є поведінковий. Для виявлення його ознак досліджувалися інтерпретації до таких слів та словосполучень: «вчити», «впливати», «яка поведінка вчителя».

В групі досліджуваних вчителів за результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «вчити» виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,04942, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,99758): у вчителів-провідників відкритими є наступні інтерпретації: творити, вміти, прагнути, розвивати, передавати, зацікавлювати, розширювати, а прихованими – досягати, знати, розвиватися, самовдосконалюватися, змінювати, досліджувати, опановувати; у вчителів-організаторів відкритими є наступні інтерпретації: мислити, пояснювати, працювати, розуміти, організовувати, володіти, читати, діяти, а прихованими – наставляти, у вчителів-контролерів відкритим є наступні інтерпретації: аналізувати, контролювати, змушувати, реалізовуватися, а прихованими: напружуватися, збагачуватися; зосереджуватися, зубрити, сидіти, розв'язувати, давати інформацію, використовувати.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового слова «впливати» в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,10912, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,98823): у вчителів-провідників відкритими є наступні інтерпретації: допомагати, домагатися, досягати, зацікавлювати, а прихованими – змінювати дітей, прагнути до більшого, передавати досвід, відкривати, мотивувати, заохочувати, сприяти, стимулювати; у вчителів-організаторів відкритими є всі інтерпретації: підтримувати, отримувати інформацію, подавляти, входити в соціум, моделювати, навіювати, наставляти, у вчителів-контролерів відкритим є наступні інтерпретації: набувати, отримувати, критикувати, розвиватися, примушувати, вдосконалюватися, а прихованими: реалізовуватися, вимагати.

За результатами шкального вимірювання інтерпретацій-асоціацій до ключового словосполучення «поведінка вчителя» в групі досліджуваних вчителів виявлено наступні суб'єктивні подібності (s -стрес = 0,05871, коефіцієнт конгруентності дорівнює 0,99657): у вчителів-провідників відкритими є всі інтерпретації: культурна, уважна, позитивна, чесна, розвиваюча, як приклад, надихаюча, вольова, зацікавлена, мотивуюча, виважена, консервативна, емпатійна, поміркована; у вчителів-організаторів відкритими є всі інтерпретації: адекватна, ввічлива, активна, врівноважена, товариська, стримана, смілива, рішуча, відповідальна, розважлива, у вчителів-контролерів відкритими є наступні інтерпретації: вихована, своєрідна,

стандартна, відверта, сувора, а прихованими: нав'язлива, емоційна, боязка, зверхня, критикуюча, спокійна, конфліктна.

З метою для виявлення особливостей формування когнітивної, емоційної та поведінкової структур імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів в системі «вчитель-учень» було проведено також психодіагностичне обстеження за допомогою наступних стандартизованих психодіагностичних методик: 1) методика «Ціннісні орієнтації» О.І.°Моткова, Т.°А.°Огневої (варіант 2); 2) методика «Виховні реакції і установки вчителів» Е.°Шеффер і Р.°Белла адаптована Т.°В.°Нещерет; 3) методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.°Ф.°Потьомкіної; 4) методика діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана; 5) методика «Педагогічні ситуації»; 6) методика визначення рівня рефлексивності А.°В.°Карпова, В.°В.°Пономарової.

На цьому етапі дослідження прийняло участь 112 вчителів, яких на попередніх етапах експерименту було розподілено на три групи: вчителів-провідників, вчителів-організаторів та вчителів-контролерів.

За результатами тестування за методикою «Ціннісні орієнтації» О.І.°Моткова, Т.°А.°Огневої виявлено наступні особливості ціннісних орієнтацій вчителів.

1. Виявлено, що у вчителів-провідників переважають внутрішні цінності над зовнішніми з більшою є центрація на саморозвитку, на широких зв'язках зі всім світом, а не тільки з людьми. Цю групу вчителів можна назвати саморозвивальною. Найважливішою цінністю в цій групі є пошана і допомога людям, чуйність (32 % вчителів). Важливими цінностями у вчителів-провідників є також теплі, дбайливі відносини з людьми – у 22 % осіб, саморозвиток особистості – 16 % осіб та творчість – 10 % осіб.

2. Групи вчителів-організаторів та вчителів-контролерів є самопрезентуючими, оскільки в них виявлено переважання значущості зовнішніх цінностей над значущістю внутрішніх, з більшою є орієнтацією на презентацію, пред'явлення себе іншим і на зовнішню оцінку себе іншими. В групі вчителів-організаторів найважливішою цінністю виявлено високе соціальне положення (29 % вчителів). Важливими цінностями у вчителів-організаторів є також матеріальне благополуччя – у 19 % осіб, популярність – 15 % осіб та пошана і допомога людям, чуйність – 11 % осіб. В групі вчителів-контролерів найважливішою цінністю виявлено матеріальне благополуччя (26 % вчителів). Важливими цінностями у них є також високе соціальне положення – у 24 % осіб, популярність – 14 % осіб та фізична привабливість, зовнішність – 13 % осіб.

3. В усіх групах вчителів виявлено переважання значущості як внутрішніх, так і зовнішніх цінностей на їхньої реалізацією. Всі показники конфліктності здійснення цінностей у цих трьох групах є низькими, проте, можна зазначити, що вчителі-провідники мають найбільшу конфліктність здійснення внутрішніх ціннісних орієнтацій (0,85), а вчителі-контролери – найбільшу конфліктність здійснення зовнішніх ціннісних орієнтацій (0,67). Найменшу реалізованість зовнішніх ціннісних орієнтацій (3,54) та найбільшу конфліктність здійснення всіх ціннісних орієнтацій (0,65) виявлено в групі вчителів-контролерів.

4. В групах вчителів виявлено також особливості оцінки причин, що впливають на здійснення їх ціннісних орієнтацій. Так, у всіх групах на реалізацію ціннісних орієнтацій в більшій мірі впливають зовнішні обставини, ніж внутрішні: для вчителів-провідників – 3,59, вчителів-організаторів – 3,78, а вчителів-контролерів – 3,54. В групі вчителів-провідників виявлено переважання власних зусиль в реалізації ціннісних орієнтацій, порівняно з іншими групами досліджуваних, в яких переважають особисті природні (фізичні та психологічні) дані вчителів в реалізації внутрішніх причин.

За результатами психодіагностичного обстеження за методикою «Виховні реакції і установки вчителів» Е.°Шеффер і Р.°Белла адаптована Т.°В.°Нещерет, виявлено провідні установки вчителів. Так, для вчителів-провідників провідною установкою по відношенню до учня виявлено установки на симбіотичні відносини з учнями (64 % осіб). Важливими також в цій групі є установки на заохочення зайнятості (14 % осіб) та соціально-бажані установки (12 % осіб). В групі вчителів-організаторів провідною установкою по відношенню до учня виявлено соціально-бажані установки (52 % осіб). Важливими також в цій групі є установки на заохочення залежності від вчителя (17 % осіб) та установки на заохочення зайнятості (12 % осіб). В групі вчителів-контролерів провідною установкою по відношенню до учня виявлено установки на заохочення залежності від вчителя (46 % осіб). Важливими також в цій групі є соціально-бажані установки (21 % осіб) та установки на придушення волі учня (12 % осіб). Найконструктивнішими установками вчителя по відношенню до учнів є установки вчителів-провідників, деструктивними – установки вчителів-контролерів.

За результатами тестування за допомогою методики діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері О.°Ф.°Потьомкіної виявлено орієнтаційні установки вчителів. Так, в групі вчителів-провідників провідними є орієнтація на результат (73 % осіб), орієнтація на альтруїстичні цінності (79 % осіб), орієнтація на працю (84 % осіб) та орієнтація на свободу (73 % осіб); в групі вчителів-організаторів провідними є орієнтація на результат (51 % осіб), орієнтація на егоїзм (49 % осіб), орієнтація на гроші (55 % осіб) та орієнтація на свободу (53 % осіб); в групі вчителів-контролерів провідними є орієнтація на процес (62 % осіб), орієнтація на егоїзм (76 % осіб), орієнтація на гроші (69 % осіб) та орієнтація на владу (81 % осіб).

Вчителі, які орієнтуються на результат, є одними з найнадійніших. Вони можуть досягати результату в своїй діяльності всупереч перешкодам, невдачам тощо. При орієнтації на процес вчителі

більше орієнтовані на процес, і менше замислюються над досягненням результату, часто спізнюються із закінченням, здачею роботи, їхня процесуальна спрямованість перешкоджає їхній результативності; ними більше рухає інтерес до справи, а для досягнення результату потрібна рутинна робота, негативне ставлення до якої вони не можуть подолати.

Вчителі, які орієнтуються на альтруїстичні цінності, часто в збиток собі, заслуговують усілякої пошани. Альтруїзм є найбільш цінною суспільною мотивацією, наявність якої відрізняє зрілу людину. Люди з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються досить рідко. Відома частка «розумного егоїзму» не може нашкодити людині. Швидше більше шкодить його відсутність, причому це серед людей «інтелігентних професій» зустрічається досить часто.

Вчителі, які орієнтуються на працю, весь час використовують для того, щоб щось зробити, не жаліючи вихідних днів, відпустки тощо. Праця приносить їм більше радості і задоволення, ніж інші заняття. Провідною цінністю для людей з орієнтацією на гроші є прагнення до збільшення свого добробуту. Головною цінністю вчителів, які орієнтуються на свободу, – є свобода, а для вчителів з орієнтацією на владу провідною цінністю є вплив на інших, на суспільство.

За результатами тестування за методикою діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е. °Мільмана виявлено мотиваційні профілі досліджуваних:

1) в групі вчителів-провідників переважаючим виявлено у 71 % осіб прогресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітним перевищенням рівня розвиваючих мотивів: загальної активності (у 25 % осіб), творчої активності (20 % осіб) та суспільної корисності (у 21 % осіб) над рівнем мотивів підтримки: підтримки життєзабезпечення (у 4 % осіб), комфортом (у 5 % осіб) та соціальним статусом (у 9 % осіб). Цей тип переважає у вчителів, які досягли успіху в професійній діяльності або навчанні, а також у вчителів із соціально спрямованою життєвою позицією. Крім того, в цій групі виявлено також експресивний тип мотиваційного профілю у 29 % вчителів, який характеризується помітними перепадами профільної лінії з наявністю двох піків: частіше за інших зустрічаються поєднання піків по шкалах комфорт та творча активність. У цьому типі представлена певна вибіркова диференціація мотиваційних чинників окремо по групах підтримуючих (підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус) і розвиваючих (загальна активність, творча активність та суспільна корисність) мотивів, що пов'язано з прагненням вчителів цього профілю до підвищення рівня самоствердження;

2) в групі вчителів-організаторів переважаючим виявлено у 54 % осіб також прогресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітним перевищенням рівня розвиваючих мотивів: загальної активності (у 20 % осіб), творчої активності (у 12 % осіб) та суспільної корисності (у 14 % осіб) над рівнем мотивів підтримки: підтримки життєзабезпечення (у 10 % осіб), комфортом (у 15 % осіб) та соціальним статусом (у 18 % осіб). В цій групі виявлено у 31 % вчителів експресивний тип мотиваційного профілю; у 11 % вчителів – регресивний тип (характеризується як протилежний прогресивному і показує перевищення загального рівня мотивів підтримки над розвиваючими мотивами); у 4 % вчителів – імпульсивний тип (характеризується різкими перепадами профільної лінії з трьома вираженими піками, найчастіше по шкалах комфорт, спілкування та творча активність і відображає значну диференціацію і, можливо, конфронтацію різних мотиваційних чинників усередині загальної структури особистості);

3) в групі вчителів-контролерів переважаючим виявлено у 40 % осіб експресивний мотиваційний профіль, який характеризується помітними перепадами профільної лінії з наявністю двох піків: частіше за інших зустрічаються поєднання піків по шкалах комфорт та творча активність. У цьому типі відбивається прагнення вчителів до підвищення рівня самоствердження. Крім того, в цій групі виявлено регресивний тип мотиваційного профілю (у 39 % осіб), імпульсивний (у 12 % осіб) та прогресивний (у 9 % осіб).

За цією ж методикою було виявлено також типи емоційного профілю вчителів:

1) в групі вчителів-провідників переважаючим виявлено у 91 % осіб стеничний емоційний профіль, який характеризується домінуванням стеничності як в емоційних перевагах (емоційні переживання стеничного типу переважають над емоційними переживаннями астенічного), так і у фрустраційній поведінці (стеничний тип переживання фрустрації переважає над астенічним типом переживання фрустрації) і відображає схильність вчителів до активних, керованих позицій та дій у важких ситуаціях. Виразно корелює з «прогресивним» мотиваційним профілем і успішністю в професійній діяльності. У 9 % вчителів виявлено астенічний тип емоційного профілю, який характеризується перевищенням астенічності в показниках і емоційного переживання переваги, і фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, емоційних гедоністичних переживань, та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем;

2) в групі вчителів-організаторів переважаючим також виявлено у 62 % осіб стеничний емоційний профіль, який характеризується домінуванням стеничності в емоційних переживаннях та у фрустраційній поведінці і відображає схильність вчителів до активних, керованих позицій та дій у важких ситуаціях. Виразно корелює з «прогресивним» мотиваційним профілем і успішністю в професійній діяльності. У 34 % вчителів виявлено астенічний тип емоційного профілю, який характеризується перевищенням астенічності в показниках і емоційного переживання переваги, і фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, емоційних гедоністичних переживань, та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність

до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем. У 4 % вчителів виявлено змішаний стеничний тип емоційного профілю, який характеризується стеничністю фрустраційної поведінки і астенічністю емоційних переживань та виражає певну різноспрямованість усередині емоційної сфери. Цей профіль є найбільш характерним для молоді і корелює з характеристиками «імпульсивного» мотиваційного профілю;

3) в групі вчителів-контролерів переважаючим виявлено у 64 % осіб астенічний емоційний профіль, який характеризується перевищенням астенічності в показниках емоційного переживання та фрустраційної поведінки та відображає схильність вчителів до гомеостатичного комфорту, гедоністичних емоційних переживань та невміння управляти собою у важких ситуаціях, дратівливість, схильність до прояву захисних механізмів. Виразно корелює з «регресивним» мотиваційним профілем. У 23 % вчителів виявлено стеничний тип емоційного профілю; а у 13 % вчителів виявлено змішаний стеничний тип емоційного профілю, який характеризується який характеризується стеничністю фрустраційної поведінки і астенічністю емоційних переживань та виражає певну різноспрямованість усередині емоційної сфери. Цей профіль є найбільш характерним для молоді і корелює з характеристиками «імпульсивного» мотиваційного профілю.

Отже, найконструктивнішим мотиваційним профілем є прогресивний, а, отже, найконструктивніший набір мотиваційних конструктів представлено в групі вчителів-провідників, а найменш конструктивний набір мотиваційних конструктів виявлено в групі вчителів-організаторів. Найконструктивнішим емоційним профілем є стеничний, найбільше представлений в групі вчителів-провідників, а найменш конструктивним є змішаний стеничний, найбільше представлений в групі вчителів-контролерів. На основі проведеного обстеження за методикою діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана виявлено найбільш конструктивні мотиваційні та емоційні профілі у групі вчителів-провідників, а найменш конструктивні – в групі вчителів-контролерів.

Методика діагностики мотиваційної структури особистості В.°Е.°Мільмана дозволяє діагностувати мотиваційний та емоційний профілі особистості. За допомогою цієї методики можна визначити наступні шкали мотиваційного профілю: підтримка життєзабезпечення, комфорт, соціальний статус, спілкування, загальна активність, творча активність, суспільна корисність та шкали емоційного профілю: спрямованість на емоційні переживання стеничного типу, спрямованість на емоційні переживання астенічного типу, стеничний тип переживання і поведінки в стані фрустрації, астенічний тип переживання фрустрації.

За даними, отриманими в результаті психодіагностики за допомогою методики «Педагогічні ситуації» виявлено рівні педагогічних здібностей вчителів різних груп, на основі того, який вихід вони знаходять в описаних в ній педагогічних ситуацій, а також здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми. За результатами тестування визначено: 1) в групі вчителів-провідників 63 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей та 37 % осіб – середній, що характеризується позитивно; 2) в групі вчителів-організаторів 51 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей, 39 % осіб – середній, а 10 % – низький, що свідчить про недостатній розвиток педагогічних здібностей в цій групі; 3) в групі вчителів-контролерів 14 % осіб притаманний високий рівень розвитку педагогічних здібностей, 48 % осіб – середній, а 38 % – низький, що характеризується негативно і свідчить про недостатній розвиток педагогічних здібностей в цій групі.

Результати тестування за методикою визначення рівня рефлексивності А.°В.°Карпова, В.°В.°Пономарьової свідчать про особливості рефлексивності вчителів як особливості структуризації усвідомлюваних ними власних психічних властивостей, їхнього довільного контролю та корекції. Так, в групі вчителів-провідників у 61 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, а у 39 % - середній, що характеризується позитивно. В групі вчителів-організаторів у 48 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, у 37 % - середній, а у 15 % - низький, що свідчить про недостатній рівень розвитку рефлексивності, а в групі вчителів-контролерів у 17 % осіб виявлено високий рівень рефлексивності, у 49 % - середній, а у 34 % - низький, що свідчить про недостатній рівень розвитку рефлексивності, особливо осіб, у яких виявлено низький рівень зазначеного показника.

У вчителів з високим та середнім рівнями розкривається потенціал рефлексивності: здатність до експлікації, виявлення, «розпізнавання», та - певною мірою – формування інших властивостей-якостей щодо їх усвідомлення і репрезентації як власних, які сприяють формуванню самодостатньої гармонійної особистості вчителя загалом [19]. У групі вчителів, у яких виявлено середній, і особливо низький рівні розвитку рефлексивності, доречним є проведення заходів щодо її підвищення.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження виявлено три групи вчителів, які названо: група вчителів-провідників (які передають знання учням, показуючи їх важливість, необхідність та способи використання, відкривають учневі можливості самостійного пошуку інформації (зацікавлюють до навчання, мотивують) та допомагають їм стати відповідальними за розвиток власних знань, умінь, навичок), група вчителів-організаторів (які свою професійну діяльність вбачають в організації навчального процесу, підвищенні власних управлінських функцій), та група вчителів-контролерів (які свою професійну діяльність вбачають в контролі навчального процесу та учнів. Окреслено особливості семантичного поля структурних компонентів (когнітивного, емоційного та поведінкового) імпліцитного психологічного впливу вчителя на учнів. За результатами психодіагностичного обстеження виявлено особливості когнітивної, емоційної та поведінкової особистісних складових вчителів.

Виявлені особливості досліджуваних показників показали необхідність проведення

заходів, спрямованих на: корекцію поведінкового та емоційного компонентів особистості вчителів в групах вчителів-організаторів та особливо вчителів-контролерів.

Literatura

1. Fedchik V. A. Zaohochennja jak prijom pedagogichnogo vplivu / V. A. Fedchik // Materiały czwartej Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Nauka: teoria i praktyka – 2007». – Tym 7. Pedagogiczne nauki. – Przemysł : Nauka i studia, 2007. – Str.53–59.
2. Tishhenko O. I. Metodi vihovnogo vplivu v pedagogichnij dijal'nosti / O.I. Tishhenko // Pedagogika formuvannja tvorchoї osobistosti u vishnij i zagal'noosvitnij shkoli. – Zaporizhzhja : Klasichnij privatnij universitet, 2010. – Vipusk 10. – S. 184-189 .
3. Rozenova M. Psihologija pedagogichnoї dijal'nosti ta psihologija vchitelja / M. Rozenova ; [Elektronnij resurs] // Vidkritij urok : profesijnij zhurnal dlja vchiteliv, 2008. – Rezhim dostupu : <http://osvita.ua/school/psychology/1755/>.
4. Lishhins'ka O. A. Pedagogichne nasil'stvo jak artefakt pedagogichnogo vplivu / O. A. Lishhins'ka // Problemi politichnoї psihologii ta її rol' u stanovlenni gromadjanina Ukraїns'koї derzhavi : zb. nauk. pr. ; Asoc. polit. psihologiv Ukraїni, In-t soc. ta polit. psihologii APN Ukraїni ; za zag. red. M. M. Sljusarevs'kogo. – K. : Milenium, 2007. – Vip. 5-6 / [uporjad. : V. O. Vasjutins'kij, O. A. Lishhins'ka]. – 334 s. – S. 144-153.
5. Voronjuk I. V. Uspishnist' vikladac'koї dijal'nosti jak faktor psihologo-pedagogichnogo vplivu vchiteliv na uchniv / I. V. Voronjuk // Uspishnist' osobistosti: potencial ta obmezhenja : Tezi dopovidej Mizhnarodnoї nauково-praktichnoї konferenciji (Kiїv, 18 bereznja 2010 r.) ; [Za redakcieju M. L. Smul'son, L. M. Zinchenko]. – K., 2010. – S. 55-59
6. Psihologicheskij slovar' / [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=324>.
7. Bruner J. S. The perception of people / J. S. Bruner, R. Tagiuri // In Handbook of Social Psychology ; G. Lindzey (Ed.). – Massachusetts : Addison-Wesley, 1954. – vol. II, pp. 634–654).
8. Andreeva G. M. Social'naja psihologija : uchebnik / G. M. Andreeva ; [2-e izd., dop. i pererab.]. – M. : Izd-vo MGU, 1988 – 432 s. – S. 161.
9. Gorbunova V. V. Problemi doslidzhennja implicitnih teorij / V. V. Gorbunova // Social'na psihologija. – № 4 (30). – 2008. – S. 17-28.
10. Kelli Dzh. Teorija lichnosti. Psihologija lichnyh konstruktov / Dzh. Kelli. – SPb. : Rech', 2000. – 249 s.
11. Sternberg R. Dzh. Prakticheskij intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland ; [per. s angl. A. F. Grjaznova]. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s.
12. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior / C. S. Dweck // In The psychology of action : The relation of cognition and motivation to behavior ; P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.). – NY : Guilford, 1996. – pp. 69-90.
13. Fedorko O. O. Implicitni teoriji zhittevoї uspishnosti starshoklasnikiv : diplomna robota / O. O. Fedorko. – Zhitomir : ZhDU imeni Ivana Franka, 2007. – 77 s.
14. Chiu C. Y. Implicit theories and conceptions of morality / C. Y. Chiu, C. S. Dweck, J. Y. Y. Tong & J. H. Y. Fu // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – 73. – P. 923-940.
15. Korneev V. M. Pidhodi do vivchennja prihovanogo tekstovogo vplivu / V. M. Korneev // Visnik Kiїvs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka: Zhurnalistika. – K. : VPC «Kiїvs'kij universitet», 2001. – Vip. 9. – S. 75-79.
16. Adler A. O nervicheskom haraktere / A. Adler ; [Pod red. Je. V. Sokolova] ; per. s nem. I. V. Stefanovich. – SPb., Universitetskaja kniga, 1997 – 388 s.
17. Harlamenkova, N. E. Psihologija lichnosti / N. E. Harlamenkova : jelektronnij uchebnik ; Rezhim dostupa : http://imp.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/metod.html.
18. Jung K. Tjevistokskie lekcii / K. Jung // Issledovanie processa individuacii ; [Per. s angl.]. – M. : «Refl-buk», K. : «Vakler», 1998. – 295 s.
19. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45-57.

УДК 159.9.351

Особливості професійної самосвідомості жінок-правоохоронців на різних етапах професіогенезу

Рудяк І.В.

Професійна самосвідомість є складним утворенням, котре формується поступово, на основі співвіднесення образу професії правоохоронця із Я-концепцією особистості. Образ-Я професіонала є частиною загального інтегрального образу Я особистості, але він має особливий зміст, обумовлений специфікою правоохоронної діяльності та професійною культурою. Отже, усвідомлюючи себе в правоохоронній діяльності, працівник ОВС одночасно вирішує проблему професійного самовизначення та професійної персоналізації. Образ Я жінок-правоохоронців, які мають досвід роботи, цілісний, стійкий, вони усвідомлюють реакції щодо себе, більш критичні до себе, обізнані, яких особистісних рис та поведінки потребує їх положення у професійному середовищі. У жінок-курсанток реальний та ідеальний професійні образи-Я не співпадають і це є джерелом самовдосконалення особистості і їх професійного зростання.

Ключові слова: професійна самосвідомість, образ - Я, особистість, правоохоронна діяльність, професійне зростання

Профессиональное самосознание личности формируется постепенно, на основе соотношения образа профессии правоохранителя с собственной Я-концепцией. Образ-Я професіонала является частью общего интегрального образа-Я личности, но он имеет особое содержание, обусловленное спецификой правоохранительной деятельности и профессиональной культурой. Образ – Я женщин сотрудников милиции с опытом работы, устойчивый, целостный, они критичны к себе, хорошо осведомлены о профессиональных требованиях, личностных характеристиках, особенностях поведения необходимых для успешной работы в правоохранительной сфере. У курсанток реальный и идеальный профессиональные образы-Я не совпадают. Такое несовпадение профессиональных образов-Я является своеобразным источником самосовершенствования личности и стремления к профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, правоохранительная деятельность, образ - Я, личность, профессиональный рост

Professional self-identity is formed gradually, based on the correlation between image of the law enforcement profession with its own self-concept. The image of Self-profession is an integral part of the overall image of the person, but it has a special content, due to the specifics of law enforcement activity and professional culture. The self- image of female militia officers with experience is sustainable, holistic; they are critical to themselves and well-informed about the professional requirements, personal characteristics, and characteristics of behavior that is necessary for successful work in law enforcement sphere. The real and ideal professional Self-images do not coincide for female cadets. Such a discrepancy of professional Self-images is the original source of self-perfection and the desire for professional growth.

Keywords: professional self-identity, law enforcement activity, the Self-image, personality, professional growth.

Постановка проблеми

У правоохоронних органах багатьох країн світу послідовно збільшується кількість жінок, тобто мова йде про свідомий вибір жінками певного роду професійної діяльності. Ця тенденція характерна для країн з різним рівнем економічного та соціального розвитку, різними культурними та релігійними традиціями, не є виключенням з цієї тенденції й сучасна Україна. Однією з умов ефективності професійної діяльності, що сприяє гідному розвитку особистості фахівця, є рівень розвитку професійної самосвідомості. Самосвідомість правоохоронця включає в себе: систему уявлень про своє професійне «Я», певну систему відношень особистості до професії правоохоронця, систему уявлень щодо професії правоохоронця та вимогах, які висуваються до особистості правоохоронця. Отже, вивчення професійної самосвідомості правоохоронців, як важливої частини Я-концепції жінок-правоохоронців, зокрема, постає актуальною задачею.

Метою статті є викладення результатів вивчення особливостей деяких складових професійної Я-концепції жінок-правоохоронців. Оскільки Я-концепція являє собою завжди цілісність відносно того, що сама людина вкладає в її зміст, доцільно розглядати Я-концепцію як індивідуально-динамічну реальність, що формується та змінюється під впливом певної діяльності, а також залежить від набутого професійного та життєвого досвіду особистості.

Аналіз досліджень та публікацій з даної проблеми

Процес формування професійної самосвідомості правоохоронців, як і інших спеціалістів, починається з етапу фахового навчання. Професійна «Я-концепція» фахівця формується поступово, змінюючись у процесі професіоналізації і має особливості, пов'язані зі специфікою діяльності. Професіоналізацію визначають як цілісний без зупинний процес становлення особистості фахівця і професіонала. Важливим у процесі професіоналізації, за Т.В. Кудрявцевим, є ставлення особи до обраної професії, яке змінюється із набуттям фахового досвіду. Так, на

начальному етапі виникають і формуються професійні наміри, надалі відбувається професійне навчання і підготовка до професійної діяльності, потім – входження у професію та становлення професіонала, розвиток професійно важливих якостей, урахування особливостей професійної діяльності і, нарешті, має місце повна реалізація особистості у професійній праці. [2], з урахуванням специфічності професійної діяльності. Наприклад, особливостями професійної діяльності в правоохоронній галузі є агресивність комунікативного середовища, необхідність швидко діяти в екстремальних ситуаціях, сильні емоційні і фізичні навантаження. Перераховані особливості різною мірою виявляються на усіх етапах професіогенезу [2, с. 21]. А відтак треба ураховувати негативний вплив професійного середовища на особистісні характеристики правоохоронців, на їх Я-концепцію. Слід визнати, що проблеми професіогенезу правоохоронців є недостатньо дослідженими як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях. Як вважає Т.М.Малкова, причинами цього становища може бути така особливість професійної діяльності правоохоронців як певна непублічність, «закритість» від широкого загалу, з одного боку, а по-друге, методологічні та методичні суперечності підходів у психології праці [3, с.8]. У дослідженнях Ю.П. Поваренкова, О.Є. Гуменюк, О.П.Єрмолаєвої, Є.М.Семенової, О.Р.Фонарьова висвітлено, що існує зв'язок між людиною та професією: професія змінює людину, її свідомість, втім, людина опановуючи професію, розвиваючись, здатна змінювати характер своєї професійної діяльності. Окремі складові самосвідомості правоохоронців вивчалися В.І.Барком, Г.Є. Запорожцевою, О.В.Мисенко, В.Є. Петровим, Г.С.Човдировою, які погоджуються, що професійна самосвідомість є вельми складним утворенням, котре формується поступово, на основі співвіднесення образу професії із Я-концепцією особистості. Мірою професійної свідомості є професійний типаж-стереотип як внутрішній еталон [6, с.146]. Структура професійної самосвідомості має три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (самокатегоризація), афективний (емоційно-ціннісний аспект відношення до себе) та поведінковий (процес вирішення професійних завдань). Основу когнітивного компоненту складають інтелектуальні операції, в першу чергу, зіставлення своїх якостей з внутрішніми еталонами та оцінка ступеня їх неузгодженості [4, с.39]. Тобто, у когнітивному компоненті розрізняють процес самопізнання та Я-образ як система уявлень про самого себе. За думкою Л.Б.Шнейдер, образ Я професіонала є частиною загального інтегрального образу Я особистості, хоча йому притаманний особливий зміст, обумовлений специфікою професійної діяльності [6, с.353]. Отже, усвідомлюючи себе в правоохоронній діяльності, працівник ОВС одночасно вирішує проблему професійного самовизначення та професійної персоналізації. Незважаючи на те, що образ Я правоохоронця є відносно стійким, на нього можуть впливати соціальні (зовнішні) та особистісні (внутрішні) фактори. Афективний компонент самосвідомості являє собою своєрідний сплав емоційного відношення до себе та оцінку своєї професійної компетенції. Тобто, афективний компонент професійної самосвідомості нараховує декілька видів відношень: відношення до своїх професійно значущих якостей та професійних переконань, відношення до своєї особистості правоохоронця, відповідність ідеальному образу Я, самооцінку. Як вважає Є.М.Семенова, найважливішою характеристикою афективної підструктури професійної самосвідомості, наприклад, педагога, який також працює в системі «людина-людина», є самооцінка – особисте судження про власну цінність [5, с.8]. Поведінковий компонент професійної самосвідомості виявляється як система тенденцій, спрямованих на себе, задоволеність собою та своєю професійною діяльністю, прийняття та розв'язання важливих задач у сфері професійної діяльності. Останнім часом увага громадськості прикута до негативних проявів у роботі правоохоронців. Звісно, мають місце і недбалість у виконанні службових обов'язків, і прийняття помилкових рішень, але слід ураховувати постійне фізичне та психологічне перевантаження правоохоронців, небезпеку для здоров'я та життя, підвищену юридичну відповідальність за свої дії, швидкоплинність кадрів в ОВС. Якщо ураховувати також складні умови праці міліціонерів, то стане зрозуміло, що має місце протиріччя між вимогами суспільства до особистості правоохоронця та умовами реалізації професії, можливості формування професійного Я. Отже, гідний рівень розвитку професійної самосвідомості правоохоронця передбачає: по-перше, самоусвідомлення свого професійного Я, по-друге, бажання та вміння аналізувати свої дії та вчинки, по-третє, потяг до самовдосконалення, повагу до себе як працівника міліції.

Виклад основного матеріалу дослідження

У дослідженні приймали участь всього 207 осіб жіночою статі, у віці 19-32 років. До першої групи увійшли жінки (курсантки), які навчаються за денною формою навчання у Харківському національному університеті внутрішніх справ ($n_1=105$ осіб) та не мають практичного досвіду роботи у правоохоронній сфері. Друга група жінок ($n_2=102$ особи) також навчається у Харківському національному університеті внутрішніх справ, але за заочною формою навчання, водночас вони працюють у різних підрозділах органів внутрішніх справ, тобто мають професійний досвід роботи від трьох років та більше. Для систематизації даних учасників дослідження була складена картотека, яка включала кодоване ім'я, соціально-демографічні дані (вік, освіту, сімейний стан, місце служби, посаду), стаж роботи та ін. У дослідженні були використані наступні методи: тестування за методиками М.Д.Олдхема та Л.Б.Морриса «Персональний автопортрет», «Особистісний диференціал» запропонований С. Бажиним та А.Еткіндом; твір; анкетування.

Взагалі сфера психологічних феноменів, які пов'язані із особистісним та професійним

самоставленню, незважаючи на її актуальність, вивчена недостатньо, тому дослідження, що спрямовані на одержання обґрунтованих даних у цієї площині, є своєчасними та корисними. У нашому дослідженні суттєвим питанням є виявлення мотивації професійного навчання. Як свідчать результати анкетування, жінки – курсантки вважають, що юридична освіта у подальшому дозволить зробити кар'єру (72%), посісти престижне становище у суспільстві (67%), бажають стати кваліфікованими фахівцями у правовій сфері діяльності, їх уявлення про професію дещо ідеалізоване, романтичне. Жінки-правоохоронці які мають досвід роботи свідомо обрали навчання у відомчому навчальному закладі, оскільки вважають, що саме у цьому виші вони отримають необхідні професійні знання, стануть більш компетентними. Також навчання відбувається у групі колег правоохоронців, тому виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні, конфліктів, непорозуміння з різних причин, за їх думкою, зведено до мінімуму. Вагомим мотивом навчання в цієї групі є бажання стати кваліфікованим спеціалістом (52%), бажання краще виконувати свої професійні обов'язки (47%), бажання забезпечити себе матеріально (43%). За результатами проведеного дослідження виявлено, що жінки-правоохоронці, які мають досвід роботи більш критичні до себе, не задоволені своїми досягненнями та своїми окремими рисами. Утім, оцінюючи одержані дані, слід пам'ятати, що в них відображені суб'єктивні, емоційно-змістовні уявлення людини про саму себе, які можуть лише частково відповідати реальному становищу. Результати суб'єктивного ставлення до себе у групах досліджуваних наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники суб'єктивного ставлення жінок-правоохоронців (M±m)

Фактори	Група 1	Група 2	□	p
Самоповага	17,4 ± 1,26	8,37 ± 2,36	1,96	0,05
Вольові риси	11,27 ± 2,03	10,96 ± 1,22	0,67	
Активність	16,07 ± 2,28	6,21 ± 1,98	2,04	0,05

Самоповага до себе є одним з важливих відношень соціально-психологічного буття людини. Досліджувані курсантки мають високий рівень самоповаги, задоволені собою, тобто приймають себе і як особистість, і як носія соціально бажаних характеристик, вони мають чітке усвідомлення суб'єктивно вдалого Я-іміджу правоохоронця. Переважна більшість курсанток (67,5%) спрямована на себе, тобто дівчата схильні до суперництва, тривожні, егоцентричні, їм притаманна агресивність у досягненні статусу. Вони впевнені у своєму кар'єрному зростанні (74,2%), їх приваблює правоохоронна діяльність (68,9%), причому безвідносно до винагороди. Показники самоповаги у досліджуваних жінок, що мають досвід роботи, на середньому рівні, отже вони самокритичні, бачать вади у своїй професійній діяльності та невдоволені своїми окремими особистісними якостями, втім отримують моральне задоволення від виконання своїх службових обов'язків (46,2%), вважають, що служба у міліції не лише розширює їх професійний досвід, а сприяє також розширенню життєвого досвіду (27,8%), на можливість самореалізації через виконання професійних обов'язків вказали майже чверть опитаних. Фактор сили у самооцінках дозволяє побачити як досліджувані усвідомлюють свої вольові якості. Одержані дані свідчать про їх врівноваженість та стабільність, в обох групах жінки-правоохоронці впевнені у собі, незалежні, вважають себе самостійними, рішучими, здібними впоратися із складними ситуаціями, розраховують на власні сили та вміння. Жінки-курсантки значно активніше за своїх колег з досвідом роботи, вони більш товариські, їх поведінка є також більш імпульсивною. Вік, у якому перебувають курсантки, є одним із найскладніших у психологічному розвитку людини. В цей час відбувається формування світогляду особистості, інтенсифікуються процеси свідомого управління собою, вибираються погляди, цінності, образ життя, друзі, коло та суб'єкти спілкування. Зауважимо, що отримані результати можуть бути зумовлені перебуванням курсанток у новому для них середовищі з специфічними нормами служби, як обов'язкова підпорядкованість молодших за званням старшим, єдиноначальність, статутні вимоги, обмежене коло спілкування під час навчання. Вони особливо чутливі до факторів впливу професійного середовища, котрі можуть впливати на зміни у поведінці курсанток. За думкою О.Б.Федоренко, чим виразніше виявляється у професійному середовищі посадова влада, субординація, розподіл посадових ролей та наголос на беззаперечності авторитету керівника, тим не сприятливішим може бути перебування у цьому середовищі молодої людини [7, с.85], і проявлятися це може, наприклад, у підвищеній дратівливості, максималізмі, емоційності, боротьбі за статус, імпульсивній поведінці особи. Показники активності жінок-правоохоронців з досвідом роботи вірогідно нижчі ніж у курсанток, тобто вони більш врівноважені, відчувають себе впевненіше, краще контролюють емоції та мовлення, вміють відсторонитися від ситуацій, які викликають негативні стани, налаштовані на продуктивне спілкування не лише з об'єктами професійної діяльності, а також із колегами, здатні володіти ініціативою у спілкуванні, вміють цінувати та планувати свій час, якого, до речі, завжди замало.

Для вивчення образу - Я правоохоронця як системи уявлень про самого себе нами було застосовано метод вільних описів, а саме пропонувався тема «Я та моя професія». Традиційно зміст образу-Я виявляється через систему категорій, тобто груп висловів, які людина зазвичай використовує у самоописуванні. За результатами аналізу творів, із допомогою експертного оцінювання, було одержано сім категорій самоописування образу - Я правоохоронця. Згідно

статистичним критеріям, категорія є значущою, якщо її індекс більше або дорівнює 0,65. Індекси значущості категорій самоописування образу - Я правоохоронця наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Індекси значущості категорій самоописування образу - Я

№	Категорія самоописування	Група 1	Група 2
1	Формально-біографічні та рольові відомості	0,62	0,67
2	Професійно-кваліфікаційні відомості	0,43	0,85
3	Життєві плани	0,37	0,66
4	Настанови, цінності, права, обов'язки	0,60	0,72
5	Відношення до оточення	0,85	0,63
6	Самооцінка рис та якостей, зовнішності	0,74	0,64
7	Інтереси, здібності, почуття, переживання	0,55	0,30

Значущими категоріями самоописування образу - Я правоохоронця у групі курсанток є: «відношення до оточення», «самооцінка зовнішності, рис та якостей», у жінок-правоохоронців з досвідом роботи: «формально-біографічні та професійні відомості», «життєві плани», «права та обов'язки, цінності». Самою значущою категорією у жінок-курсанток є «відношення до оточення». Аналіз висловів за змістом дозволяє виокремити декілька груп. Так, курсантки впевнені, що вони вміють порозумітися з іншими людьми (однолітками та старшими за віком), вміють спілкуватися із різними людьми, описують та оцінюють себе як веселу та надійну подругу. У спілкуванні вони прагнуть до лідерства, вважають себе більш авторитетними, ніж більшість їх однолітків. Цікава група висловів курсанток щодо важливості спілкування у їх подальшій професійній діяльності. За їх думкою, однаково важливо вміння правильно побудувати процес спілкування з правопорушниками, з колегами та іншими суб'єктами професійної діяльності. Можна припустити, що саме ці сторони спілкування є важливими для образу-Я курсанток. Разом з тим, майже половина курсанток описують труднощі, які виникають під час спілкування, тобто мова йдеться про утруднення у сприйманні та розумінні інших людей, підозрливості, зменшення потреби у емоційному контакті, агресивності. Це свідченням того, що у них ще не повністю сформувалися базові соціальні вміння, має місце низький рівень емпатії та нездібність до децентрації й ідентифікації.

«Самооцінка зовнішності, рис та якостей» є також значущою у самописах курсанток. У сучасній психології вважається, що самооцінка різних компонентів особистості може бути на різних щаблях адекватності, зрілості, усталеності, але самооцінки окремих психічних особливостей можуть взаємодіяти між собою, що має місце у нашому дослідженні. За результатами якісного аналізу висловів було виокремлено такі групи: загальна самооцінка, позитивні та негативні якості особистості, риси характеру, порівняння з іншими. Загальна самооцінка курсанток складається із самооцінки зовнішності та ступеня прийняття себе. У юнацькому віці відношення до власної зовнішності прискіпливе, тому для курсанток, які більшу частину свого часу вдягнені у формений одяг, зовнішність є дуже важливою частиною образу-Я. Приймають себе беззаперечно майже чверть опитаних, біля 10% невдоволені собою, не приймають себе, але більшість курсанток знаходяться у пошуку себе, постійно розвиваються, звідси змінюється уявлення про себе та емоційно-ціннісне ставлення до власного образу-Я. Оцінюючи риси характеру та якості особистості, курсантки виділяють наявність у себе як позитивних, так і негативних моральних, вольових і емоційних якостей, причому домінують позитивні моральні якості та негативні емоційно-вольові. До позитивних якостей відносяться, наприклад, дисциплінованість, працелюбність, чемність, доброта, щирість, до негативних – егоїстичність, нетовариськість, зухвалість, брехливість, дратівливість, нетерпимість до думки інших. Отже, курсантки усвідомлюють наявність негативних емоційно-вольових якостей, які входять до їх образу-Я, вони незадоволені низьким рівнем контролю за своєю поведінкою та настроєм.

Для жінок-правоохоронців з досвідом роботи важливішою є професійна сфера, де відбувається самореалізація особистості. Вони мають уявлення про позитивні та негативні сторони правоохоронної діяльності та своє місце в цій сфері. Аналіз висловів за змістом дозволяє виокремити групи щодо професійних вмінь, професійного розвитку та кар'єрного зростання. Показово, що за результатами останніх досліджень, у свідомості професійного товариства правоохоронців позитивне ставлення до жінок працівників ОВС представлене одиничними висловлюваннями [3, с.109]. Категорія висловів щодо життєвих планів найчисельніша у жінок з досвідом роботи: отримання диплому, розширення сфери професійної діяльності (в тому числі і зміна місця праці), підвищення добробуту, планування сім'ї, народження дитини, удосконалення себе. На відміну від них висловлювання курсанток невігядливі за змістом і перебувають десь на периферії образу-Я. Можливо така нецікавість життєвою перспективою пов'язана з тим, що вступивши до відомчого навчального закладу, курсантки, по-перше, впевнені у стабільності свого майбутнього, на час навчання принаймні, по-друге, складові особистісного та професійного самовизначення зумовлені фактом вступу саме до відомчого навчального закладу. Категорія висловів «настанови, права та обов'язки, цінності» є найсуперечливішою у виборці жінок-

правоохоронців з досвідом роботи.

Висновки

Професійна самосвідомість є складним утворенням, котре формується поступово, на основі співвіднесення образу професії правоохоронця із Я-концепцією особистості. Вплив на особистість соціально-психологічних чинників професійної діяльності є потужним, оскільки вони впливають і на важливі аспекти життєдіяльності людини, і на її суттєві ознаки.

Образ-Я професіонала є частиною загального інтегрального образу Я особистості, але він має особливий зміст, обумовлений специфікою правоохоронної діяльності та професійною культурою. Отже, усвідомлюючи себе в правоохоронній діяльності, працівник ОВС одночасно вирішує проблему професійного самовизначення та професійної персоналізації.

Образ Я жінок-правоохоронців, які мають досвід роботи, цілісний, стійкий, вони усвідомлюють реакції щодо себе, більш критичні до себе, обізнані, яких особистісних рис та поведінки потребує їх положення у професійному середовищі. У жінок-курсанток реальний та ідеальний професійні образи-Я не співпадають, оскільки вони ідеалізують і професійну діяльність, і поблажливо ставляться до себе. Враховуючи вік жінок-курсанток можна вважати таке неспівпадання професійних образів-Я природним, а також стимулом до самовдосконалення їх особистості і професійного зростання.

Literatura

1. Beh I.D. Vihovannja osobistosti (u 2 kn.: kn.2) [Tekst] / Beh I.D. – K.: Libid', 2003.
2. Kudrjavcev T.V. Psihologicheskie osnovy professional'no-tehnicheskogo obuchenija [Tekst] / Kudrjavcev i dr. M.: Pedagogika, 1988. – 144s.
3. Malkova T.M. Profesijne stanovlennja osobistosti [Tekst]: monografija/ T.M. Malkova. – Kіiv, 2012. – 396s.
4. Panina E.V. Analiz otechestvennyh koncepcij struktury samosoznanija [Tekst]: Vestnik MGOU, Serija «Psihologicheskie nauki», №2. – S.39-42
5. Semenova E.M. Razvitie professional'nogo samosoznanija pedagoga [Tekst]: E.M.Semenova// Praktichna psihologija ta social'na robota 2013. – №1. – S.7-11
6. Shnejder L.B. Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening [Tekst]: uch. pos./ Shnejder L.B. – M.: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo in-ta, 2004. – 600s.
7. Fedorenko O.B. Social'no-psihologichni faktori formuvannja samoocinki majbutnih kerivnikiv pidrozdiliv MVS [Tekst]: O.B. Fedorenko //Social'na psihologija.– K.: 2005. – №5. – S.83-93

159.922

Психологические аспекты организации корпоративного обучения для представителей профессий «человек-человек»

Силка О.И.

В статье рассматриваются теоретические основы обучения взрослых. Анализируются особенности подхода взрослых к обучению, принципы, наиболее эффективные методы обучения. Выделены особенности корпоративного обучения – в частности, такое его направление как развитие профессионально-значимых качеств личности. На примере менеджеров по продажам показана взаимосвязь между качествами личности и навыками, необходимыми для специалистов по продажам.

Ключевые слова: обучение, корпоративное обучение, взрослые, профессионально-значимые качества личности, менеджеры по продажам.

У статті розглядаються теоретичні основи навчання дорослих. Аналізуються особливості підходу дорослих до навчання, принципи, найбільш ефективні методи навчання. Виділено особливості корпоративного навчання - зокрема, такий його напрямок як розвиток професійно-значущих якостей особистості. На прикладі менеджерів з продажу показано взаємозв'язок між якостями особистості і навичками, необхідними для фахівців з продажу. Ключові слова: навчання, корпоративне навчання, дорослі, професійно-значущі якості особистості, менеджери з продажу.

The article discusses the theoretical foundations of adult education. Analyzes the characteristics of approach to adult learning principles, the most effective methods of educating. The features of corporate training - in particular, such as the development direction of its professional-important personal qualities. On the example of the sales managers shows the relationship between qualities of the person and skills necessary for sales professionals.

Keywords: education, corporate training, adult, professional- important personal qualities, the sales managers .

Постановка проблемы. Вопросы обучения взрослых, и, в частности, корпоративного обучения, достаточно активно обсуждаются в специальной литературе. Обсуждение этих вопросов носит, преимущественно, практический характер и ориентировано на специалистов по работе с персоналом.

Психологические аспекты организации корпоративного обучения, повышения его эффективности не привлекают активного внимания отечественных исследователей. При этом, корпоративное обучение в современных условиях является важной составной частью системы непрерывного образования.

Изложение материала исследования. Необходимость в современном мире учиться в течение всей жизни обострило актуальность изменения образовательной парадигмы. Включение в образовательный процесс взрослых, зрелых личностей с иной, по сравнению с классической учебной, мотивацией, заставляет современную систему образования отойти от традиционной «субъект-объектной» модели.

А.А.Вербицкий, проанализировав отличия классической и новой парадигмы свел их к изменению следующих фундаментальных представлений (см. табл.1).

Таблица 1

Различия между классической и новой парадигмами в образовании [2]

Классическая парадигма	Новая парадигма
1. Основная миссия образования: <i>подготовка</i> подрастающего поколения к жизни и труду	1. Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и <i>самореализации</i> личности в любом возрасте
2. Человек - <i>простая</i> система	2. Человек – очень <i>сложная</i> система
3. Знания – из <i>прошлого</i> («школа памяти»)	3. Знания – из <i>будущего</i> («школа мышления»)
4. Образование - <i>передача</i> ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	4. Образование - <i>созидание</i> человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметной, социальной и духовной культуры
5. Ученик, студент – <i>объект</i> педагогического воздействия, <i>обучаемый</i>	5. Ученик, студент – <i>субъект</i> познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
6. Субъект – объектные, монологические отношения педагога и <i>обучаемого</i>	6. Субъект – субъектные, диалогические отношения педагога и <i>обучающегося</i>
7. «Ответная», <i>репродуктивная</i> , деятельность обучаемого	7. Активная, инициативная, <i>творческая</i> деятельность обучающегося

Обратим внимание, что именно современная парадигма отвечает потребностям взрослых, работающих людей, для которых важно занимать в процессе обучения активную позицию, быть субъектом образовательного процесса, а не его объектом, и самое главное – овладевать теми

знаниями, которые можно сразу же внедрять в практику.

У взрослых людей есть ряд психологических особенностей, которые нельзя не учитывать в процессе обучения. Взрослые обладают жизненным и профессиональным опытом, что повышает степень критичности восприятия учебного материала. Они осознанно относятся к процессу своего обучения, так как в большинстве случаев обучение выступает как средство достижения конкретной цели, решения значимой для них проблемы. Для них характерна потребность в самостоятельности и практическая, прагматическая направленность в отношении обучения – поможет ли оно в решении жизненно важных задач.

В соответствии с этими особенностями в андрогогике разработаны принципы, лежащие в основе организации обучения взрослых. К наиболее важным принципам можно отнести:

- опора на жизненный опыт обучающегося, как источник обучения;
- самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения;
- принцип рефлексивности (осмысление обучающимся всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации);
- совместная деятельность, в которую включаются как члены учебной группы, так и преподаватель/тренер;
- актуализации результатов обучения, предполагающее безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств [6, 8, 9].

В педагогической психологии существуют различные подходы к обучению взрослых. Спивак И. М. выделяет три основных подхода: деятельностный, личностно-деятельностный и онтологический. Результатом реализации деятельностного подхода становится усвоение обучающимися конкретного содержания (знаний, умений, навыков). В условиях личностно-деятельностного подхода усвоение необходимого содержания осуществляется в результате развития личности обучающегося. Результатом обучения с позиции онтологического подхода становится применение обучающимися усвоенного содержания в их реальной жизни не в отсроченной перспективе, а безотлагательно. Последнее становится возможным при усвоении обучающимися значимого для них содержания и преобразовании их личности [11]. Очевидно, что именно онтологический подход актуален для корпоративного обучения.

Обучение взрослых также предъявляет специфические требования к преподавателю. Головнева И. В. обращает внимание на следующие особенности работы преподавателя со взрослыми:

- роль преподавателя, работающего со взрослыми обучаемыми, заключается в поддержании, стимулировании потребности в обучении и саморазвитии, а не в предоставлении информации;
- педагогика партнерства – это единственно возможная форма взаимодействия между преподавателем и взрослым обучаемым;
- преподаватель, работая со зрелыми личностями должен сам быть зрелой личностью, уметь воспринимать мир с различных точек зрения и быть толерантным к иным мнениям [4]. Большое внимание уделяется психологами, педагогами и практиками в сфере обучения и развития персонала методам обучения взрослых.

Лесохина Л. Н. и Шадрин Т. В. выделяют три основные стратегии обучения взрослых, каждая из которых связана с выбором определенных методических приемов:

- информационная стратегия, использующая метод образовательной трансляции, т.е. сообщения факта, уже добытых знаний, сведений (как правило, это монологическая форма передачи учебной информации);
- проблемная стратегия, ориентированная на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями;
- социально-ролевая стратегия, которая вбирает весь комплекс методов, избирая, преимущественно, игру [13].

Вершловский С.Г., анализируя различные методы обучения взрослых, отмечает переход от чисто информационной направленности обучения к активным методам обучения. Автор выделяет две группы активных методов обучения:

- имитационные методы (анализ конкретных ситуаций, деловые игры, учебные игры, игровое проектирование, имитационные упражнения, инсценировка, тренинг);
- неимитационные методы (проблемные лекции, проблемные семинары, тематические дискуссии, дебаты, мозговая атака, круглый стол, стажировка, производственная практика, научно-практическая конференция, мастерские) [3].

Эта классификация, как мы видим, объединяет широкий круг методов обучения, которые могут быть использованы как в учебном процессе в вузах, так и при внутрикорпоративном обучении.

Панина Т. С. и Вавилова Л. Н. особое внимание уделяют интерактивному обучению, которое широко используется в обучении взрослых. Предпосылкой для этого, является то, что у взрослых сформированы достаточные коммуникативные умения для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия.

К формам и методам интерактивного обучения Панина Т. С. и Вавилова Л. Н. относят эвристическую беседу, «мозговую атаку», презентации, дискуссии, метод «круглого стола», метод «деловой игры», конкурсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций) и т.д. [10].

Именно методы интерактивного обучения активно используются в ходе корпоративного

обучения и развития персонала.

Несмотря на то, что предпосылки, принципы, методы обучения взрослых носят универсальный характер и лежат в основе обучения взрослых как в вузе, так и при внутрифирменном обучении, есть ряд особенностей, на которые необходимо обратить особое внимание.

Целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей организации корпоративного обучения для представителей профессий системы «Человек-Человек» (на примере менеджеров по продажам).

Чаще всего, при корпоративном обучении речь идет об «обучении и развитии» сотрудников. Обучение и развитие не являются синонимами. Действительно, для специалистов, работающих в системе «человек-человек» важны не только специальные знания и профессиональные навыки, но и определенные личностные качества, способствующие успеху их деятельности.

Так, например, в нашем исследовании психологических особенностей менеджеров по продажам, было выявлено, что они обладают рядом особенностей личности, обуславливающих их успешность в избранной профессиональной деятельности. Это: интернальность в области собственных достижений и неудач и в области производственных отношений, а также общий высокий уровень интернальности, распространяющийся и на семейную сферу; умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха; умение распознавать эмоции других людей, управлять своими эмоциями и самомотивация [5].

Таким образом, если при организации внутрикорпоративного обучения этой категории специалистов сосредоточить внимание только на технике продаж, это не даст ожидаемого результата – увеличения роста продаж – если не развивать личностные характеристики сотрудников, способствующие их успешности в работе. Поэтому, при внутрикорпоративном обучении, его основными целями могут быть:

1. Выработка, развитие и совершенствование у персонала психологических качеств, которые способствуют их высокоэффективной работе.

2. Повышение психологической устойчивости к действию самых разных стресс-факторов, связанных с выполнением профессиональных обязанностей (этот аспект особенно важен для широкого круга категорий сотрудников, непосредственно работающих с клиентами).

Как показывает анализ литературы, внутрикорпоративное обучение может решать следующие задачи, связанные с развитием и совершенствованием профессионально-значимых качеств личности:

- развитие профессионально значимых качеств, необходимых для успешной деятельности;
- формирование психологической готовности к выполнению профессиональных обязанностей;

- развитие навыков и умений установления психологического контакта с другими людьми;
- совершенствование навыков использования психологических приемов воздействия в сложных, конфликтных ситуациях и экстремальных ситуациях;

- развитие психологической устойчивости, эмоционально-волевых качеств, умения самообладания, противостояния повышенной психологической нагрузке [1, 7, 12].

Следует учесть, что целый ряд навыков, необходимых для успешной работы исследуемой нами группы специалистов – менеджеров по продажам – также требует развития определенных личностных качеств. Например, такие навыки как умение понимать клиента, оказывать на него вербальное и не вербальное воздействия, умение правильно вести себя в конфликтах, спорах, не поддаваясь влиянию стрессовой ситуации и т.д. требуют не только обучения определенным техникам, но и развития тех или иных характеристик личности.

Выводы. Организация обучения взрослых требует понимания их потребностей, психологических особенностей восприятия тех или иных методов обучения. Несмотря на универсальность принципов и методов обучения взрослых, есть ряд особенностей, связанных с тем, что главной целью внутрикорпоративного обучения является повышение эффективности деятельности сотрудников. Для профессий, относящихся к группе «Человек-Человек» необходимы не только профессиональные знания и навыки, но и развитие профессионально-значимых качеств личности. В частности, проведенное нами исследование показало, что для менеджеров по продажам (одной из наиболее распространенных профессий в современной Украине, относящихся к системе «Человек-Человек») характерен определенный набор личностных характеристик, которые, в свою очередь, делают возможным овладение необходимыми для работы навыками. Так, например, умение распознавать эмоции других людей и управлять своими эмоциями делает возможным на высоком уровне овладеть такими навыками как умение устанавливать психологический контакт с другими людьми и умение владеть собой, противостоять повышенной психологической нагрузке.

Изучение психологических аспектов корпоративного обучения в контексте «обучение и развитие» является перспективным направлением для современной психологической науки.

Література

1. Aksenova M. V. Obuchenie personala v torgovoy kompanii / M. V. Aksenova // Menedzher po personalu. – 2011. – № 5. – S. 44–50.
2. Verbizkiy A. A. Kontekstnoe obuchenie v novoy obrazovatel'noy paradigme. Materialy VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferenzii «Formirovanie sovremennoy obrazovatel'noy sredy v usloviyakh realizatsii novogo pokoleniya standartov srednego professional'nogo obrazovaniya». [Elektronnyy resurs] / A. A. Verbizkiy – Rezhim dostupa : <http://siv.su/L10.htm>.
3. Vershlovskiy S. G. Obrazovanie vzroslykh v Rossii: voprosy teorii / S. G. Vershlovskiy // Novye znaniya. – №3. – 2004. – znanie.org/journal/n3_04.
4. Golovneva I. V. Spezifika obucheniya vzroslykh : psichologo-pedagogicheskie aspekty / I.V. Golovneva // Integratsiya nauki i obrazovaniya - paradigma XXI veka : materialy mezhdunar. nauch.-teoret. konf., 18 fevr. 2013 g. / Char'k. gumanitar. un-t “Nar. ukr. akad.” [i dr.]. - Char'kov, 2013. - S. 109-115.
5. Golovneva I. V. Psichologicheskie karakteristiki lichnosti menedzhera po rabote s klientami kak determinanty professional'nogo uspecha / I. V. Golovneva, O. I. Silka // Visn. Chark. naz. un-tu im. V.N. Karazina. Ser. Psichologiya ; vip. 50. - Ch., 2012. - № 1032. - S. 110- 113.
6. Gromkova M. T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh: Ucheb. posobie dlya sistemy dop. prof. obrazovaniya; ucheb. posobie dlya studentov vuzov / M. T. Gromkova. – M.: YuNITI-DANA, 2005. – 495 s.
7. Zavylov M. Obuchayuschiy proekt «Orientatsiya na klienta» / M. Zavylov // Menedzher po personalu. - 2011. - № 8. - S. 20-30.
8. Zmeev S. I. Tekhnologiya obucheniya vzroslykh : ucheb. posobie dlya stud. VUZov. – M.: Izdatel'skiy zentr «Akademiya», 2002. – 128 s.
9. Kolesnikova I. A. Osnovy andragogiki : Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I. A. Kolesnikova, A. E. Maron, E. P. Tonkonogaya i dr.; Pod red. I.A. Kolesnikovoy. – M. : Izdatel'skiy zentr «Akademiya», 2003. – 240 s.
10. Panina T.S. Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya : ucheb. posobie dlya stud. VNZ / T. S. Panina, L. N. Vavilova; pod red. T. S. Paninoy. – 2-e izd., ster. – M. : Izdatel'skiy zentr «Akademiya», 2006. – 176 s.
11. Spivak, I.M. Psichologicheskie podchody k obucheniyu vzroslykh / I. M. Spivak // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2011. – № 2. – S. 56–58.
12. Syromyatnikov I. V. Traektoriya i metodicheskie aspekty obucheniya sotrudnikov sluzhby pryamykh prodazh v distrib'yutorskoy kompanii / I.V. Syromyatnikov // Innovatsii v obrazovanii. – 2012. – № 1. – S. 116–124.
13. Zentry obrazovaniya vzroslykh / pod red. L. N. Lesochinoy, T. V. Shadrinoy. – M. : Pedagogika, 1991. – 192 s.

159.923.3

Особенности ценностно-смысловой сферы медицинских сестер как предпосылки возникновения профессиональной дезадаптации

Хабусева М.С.

В статье рассматриваются проблемы возникновения и проявления профессиональной дезадаптации. Представлены результаты исследования ценностно-смысловой сферы медицинских сестер, особенности которой рассматриваются как предпосылки возникновения профессиональной дезадаптации и форм ее проявления. Выявлено, что у медицинских сестер смысловая сфера личности в меньшей степени связана с конкретно-профессиональными ценностями и потребностями и более тесно - с общежитейскими.

Ключевые слова: профессиональная дезадаптация, ценностно-смысловая сфера личности, медицинские сестры.

У статті розглядаються проблеми виникнення та прояви професійної дезадаптації. Представлені результати дослідження ціннісно-сислової сфери медичних сестер, особливості якої розглядаються як передумови виникнення професійної дезадаптації та форм її прояву. Виявлено, що у медичних сестер смислова сфера особистості в меншій мірі пов'язана з конкретно-професійними цінностями й потребами і більш тісно - з життєвими.

Ключові слова: професійна дезадаптація ціннісно-сислової сфери особистості; медичні сестри.

The article considers the problem of the origin and manifestation of occupational maladjustment. The results of the study of values and semantic sphere of nurses, especially which are considered as predictors of occupational maladjustment, and the forms of its manifestation. Revealed that the nurses sense sphere of personality to a lesser extent due to the concrete professional values and needs and more closely - with public.

Keywords: occupational maladjustment values and semantic sphere of personality, nurses.

Постановка проблемы. Для повышения результативности лечебного процесса и создания оптимальных отношений в системе «больной-медицинский работник» необходимо изучение все тех психологических факторов, которые влияют на эффективность их профессиональной деятельности.

Деятельность медицинского работника как представителя профессий типа «человек-человек» осуществляется в условиях повышенных профессиональных, психологических, моральных нагрузок. Соответственно, для медицинских работников высок риск дезадаптации личности и эмоционального выгорания.

Проблемы дезадаптации личности исследуются представителями различных наук. Как отмечает Н. В. Гузьева, можно выделить три основных подхода к изучению дезадаптации:

1. В медицине дезадаптация рассматривается как следствие патологических изменений в организме человека, сопряженных с психологическими деформациями личности.

2. С точки зрения социальной психологии дезадаптация личности выражается в нарушении нормальных взаимоотношений с людьми и возникает вследствие несоответствия установок, ценностных ориентации личности требованиям и нормам поведения общества, в котором человек живет.

3. Психологические проявления дезадаптации и психологической дезадаптированности человека как субъекта деятельности характеризуются путем рассмотрения интегративного действия психофизиологических, психологических и социальных факторов на сознание, поведение индивида в деятельности, общении и познании. [2]

Большинство отечественных и зарубежных психологов рассматривают дезадаптацию как неадекватную реакцию личности, компенсирующую негативные психологические состояния, ответ на стрессогенную ситуацию, обусловленную конфликтом между потребностями и возможностью их удовлетворения. Степень выраженности дезадаптации, формы ее проявления зависят от индивидуальных особенностей личности и той среды, в которой осуществляется ее деятельность.

Влияние среды на формирование дезадаптированности личности отмечалось многими учеными. Так, А. В. Петровский, В. В. Шпалинский выделяют три основных вида дезадаптированности личности:

а) устойчивая ситуативная дезадаптированность, которая возникает тогда, когда личность не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях (например, в составе тех или иных малых групп), хотя предпринимает такие попытки – это состояние можно соотнести с состоянием неэффективной адаптации;

б) временная дезадаптированность, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, социальных и внутриспсихических действий, что соответствует неустойчивой адаптации;

в) общая устойчивая дезадаптированность, являющаяся состоянием фрустрированности, наличие которого активизирует становление патологических защитных механизмов [4].

В рамках гуманистической психологии было сформировано несколько иное понимание дезадаптации. К.Роджерс рассматривал дезадаптацию не просто как явление противоположное процессу адаптации, а как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса. Источником такого диссонанса является потенциальный конфликт между установками «Я» и непосредственным опытом человека. Такое несоответствие чаще всего возникает в тех случаях, когда «Я-концепция» чрезмерно обусловлена ценностями и представлениями, исходящими от других людей [6].

М. А. Гулина, давая определение понятия дезадаптации указывает, что расстройства адаптации включают в себя следующие моменты:

а) нарушение в профессиональной деятельности (включая школьное обучение), в обычной социальной жизни или во взаимоотношениях с другими;

б) симптомы, выходящие за рамки нормы и ожидаемых реакций на стресс [3].

И здесь мы подходим к вопросу о профессиональной дезадаптации. Профессиональное развитие субъекта деятельности можно представить как последовательную смену адаптационных процессов. Но динамика современной жизни, постоянное изменение экономических, социальных условий, конкретной условий профессиональной деятельности в значительной степени осложняет протекание этих процессов. Как следствие этого – явление дезадаптации в профессиональной деятельности становится все более распространенным.

Профессиональная дезадаптация представляет собой стойкое нарушение активного процесса приспособления индивида к условиям профессиональной деятельности, вызванное невозможностью реализовать цель деятельности. К показателям профессиональной дезадаптации относятся широкий спектр проявлений: усталость, утомление, истощение, психосоматические недомогания, бессонница, негативное отношение к работе, скудость репертуара рабочих действий, злоупотребление табаком, кофе, алкоголем, отсутствие аппетита или переедание, негативная профессиональная «Я-концепция», агрессивные чувства (раздражительность, тревожность, беспокойство, перевозбуждение), упаднические настроения и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство беспомощности, безнадежности, апатия, депрессия, переживание чувства вины и т. д. [5].

Х. Фрейденбергером в 1974 г. был введен термин «синдром профессиональной дезадаптации» для описания состояний крайней усталости, подавленности, которые наблюдались у работников психиатрических учреждений, работающих с пациентами [9].

Синдром профессиональной дезадаптации рассматривается как реакция на длительные профессиональные стрессы, включающая в себя эмоциональное истощение (чувство опустошенности и усталости, вызванное работой), деперсонализацию (циничное отношение к пациентам), редукцию профессиональных достижений (возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере или неудовлетворенности результатами своей работы) [10].

Н. В. Гафарова, проанализировав работы, посвященные профессиональной дезадаптации, выделила специфические характеристики деятельности, которые, с точки зрения большинства исследователей, влияют на профессиональную дезадаптацию: хроническая психоэмоциональная напряженность, дестабилизирующая организация труда, повышенная ответственность за выполняемые функции, психологически трудный контингент, интенсивное переживание обстоятельств профессиональной деятельности, влияние культуры и социальных стереотипов [1]. Очевидно, что подавляющее большинство этих характеристик деятельности присутствует в работе медиков.

Е. И. Русакова, изучая процессы дезадаптации у учителей, на основании экспериментальных исследований выявила, что явление дезадаптации сопровождается негативными переживаниями относительно приятия себя, окружающих людей, чувством эмоционального дискомфорта, преобладанием экстернального локуса контроля, стремлением уйти от возникающих проблем, нарушениями саморегуляции поведения, утратой смысла процессов и результатов выполняемой деятельности [7].

Исследования процессов дезадаптации медицинских работников, проведенное Н.В.Гафаровой, также показало значение ценностно-смысловых особенностей личности для возникновения проявлений эмоционального выгорания. Так, анализ результатов исследования показал, что высокий уровень эмоционально-профессионального выгорания связан со снижением смысловой саморегуляции индивида, что влечет за собой профессиональную и социальную дезадаптацию.

Обобщив результаты взаимосвязей показателей локализации контроля, смысловых ориентаций и показателей эмоционально-профессионального выгорания Н. В. Гафарова отмечает, что в целом эмоционально-профессиональное выгорание напрямую соотносится с недостаточностью личностно-смыслового уровня психологической саморегуляции и экстернальностью локализации контроля [1].

Целью нашего исследования и стало выявление особенностей ценностно-смысловой сферы медицинских сестер как предпосылки возникновения профессиональной дезадаптации.

Испытуемые – 60 медицинских сестер, имеющих стаж по специальности не менее одного года, в возрасте 20-35 лет.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной

2. «Ценностные ориентации» М. Рокича

3. Смысловые ориентации Д. А. Леонтьева

4. «Локус контроля» Дж. Роттера

Проанализировав и обобщив полученные по всему комплексу методик результаты, мы выявили, что:

1. Для ценностно-смысловой сферы личности медицинских сестер характерно противопоставление «ориентации на альтруизм» дефицитарным потребностям, что может быть следствием вытеснения из сознания факта недостаточного удовлетворения базовых потребностей.

2. Ведущую позицию среди ценностей-целей занимают ценности, соотносимые с основным смыслом деятельности медицинских сестер – «Любовь» и «Здоровье». Но, следует обратить внимание на то, что за ними идут ценности, связанные с материальным благосостоянием, и лишь потом – ценности профессиональной деятельности. Также, у медицинских сестер низкий ранг эстетических ценностей и ценностей, связанных с отдыхом/развлечениями, что также подчеркивает дефицитарность их

мотивационной сферы.

Наименьшую значимость имеют у медицинских сестер те инструментальные ценности, которые связаны с мировоззрением и оценением себя и других. Интерпретировать такой результат можно двояко:

- такой отказ от оценивания может быть следствием понимания сложности и неоднозначности отношений между людьми и являться основой толерантности, качества очень важного для медицинских сестер;
- отказ от оценивания также может быть следствием сформировавшегося равнодушия к другим людям.

3. У медицинских сестер смысловая сфера личности в меньшей степени связана с конкретно-профессиональными ценностями и потребностями и более тесно - с общежитейскими. Освоение профессиональной деятельности из разряда самостоятельных ценностей переходит в разряд способов для достижения общежитейских ценностей.

Выводы. Интерпретируя полученные результаты с точки зрения влияния особенностей ценностно-смысловой сферы личности на профессиональную дезадаптацию, мы можем опереться на разработанную А. Р. Фонаревым концепцию трех модусов человеческого бытия [8].

Автор выделил три модуса (от лат. *modus* – способ, образ, вид) человеческого существования: 1) обладание; 2) социальных достижений; 3) служения.

При модусе обладания, «другой человек является только объектом, средством для достижения собственных целей, нравственные преграды отсутствуют вовсе, что делает истинный профессионализм невозможным» [8, с. 160]. Но именно модус обладания рассматривается автором как «адаптация к условиям деятельности».

При жизненном модусе социальных достижений основным отношением человека к жизни является соперничество, противопоставление себя другим. Но наличие этого модуса человеческого бытия приводит к повышенной тревожности, неуверенности в себе и может стать препятствием успешному становлению личности профессионала.

Выход на более высокий уровень профессионализма возможен с обретением человеком жизненного смысла, который определяет условия возможности преобразования труда профессионала. Человек может возвыситься до модуса служения, который обеспечивает актуализацию и перестройку всей системы смыслов, и как следствие – постоянное развитие личности».

Три модуса жизнедеятельности, выступающие как этапы становления личности профессионала, А. Р. Фонарев связывает с возможными личностными деформациями, возникающие в процессе профессионального становления. Эти личностные деформации рассматриваются как проявления дезадаптации.

При модусе обладания дезадаптация выражается в виде агрессивности и консервативности.

При модусе социальных достижений – в самомнении, нетерпимости к критике, чувстве превосходства.

При модусе служения – это «темная духовность» т.е. гордыня, уныние, злоба».

Очевидно, что эти модусы человеческого бытия формируются на основе ценностей человека, смыслов его жизни, мотивов поведения. Таким образом, особенности ценностно-мотивационной сферы медицинских сестер будут оказывать влияние на возникновение процессов профессиональной дезадаптации и на формы ее проявления.

Также, мы можем предположить, что существует опасность того, что для медицинских сестер профессиональная деятельность утрачивает свою самостоятельную ценность и становится способом реализации других, общежитейских потребностей. Это может приводить к снижению качества работы, черствости при выполнении своих обязанностей, профессиональной дезадаптации.

Literatura

1. Gafarova N. V. Vliyanie lichnostnyh osobennostej na social'nuju i professional'nuju dezadaptaciju na primere issledovanija medicinskih rabotnikov. / N. V. Gafarova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – №42. Serija Psihologija. – Vyp. 15. – S. 84–91.
2. Guzjaeva N. V. Psihologicheskie sredstva korrekcii dezadaptacii lichnosti (Jeksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie) : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Nadezhda Valentinovna Guzjaeva. – Tomsk, 1999. – 209 с.
3. Gulina M. A. Slovar' spravocnik po social'noj rabote / M. A. Gulina. – Spb. : Piter, 2010. – 395 s.
4. Petrovskij A. V. Social'naja psihologija kollektiva / A. V. Petrovskij, V. V. Shpalinskij – M. : «Pedagogika», 1978. – 291 s.
5. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, zakony, koncepcii, metody [Jelektronnyj resurs] / N. I. Konjuhov. – Rezhim dostupa : <http://log-in.ru/books/prikladnye-aspekty-sovremennoy-psihologii-konyukhova-n-i-obshaya-psihologiya/>
6. Rodzhers K. Stanovlenie lichnosti: Vzglyad na psihoterapiju / K. Rodzhers – M. : Jeksmo-Press, 2001. – 416 s.
7. Rusakova E. I. Psihologicheskie tehnologii preodolenija professional'noj dezadaptacii uchitelja. / E. I. Rusakov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 2. – S. 95–102.
8. Fonarev A. R. Psihologija stanovlenija lichnosti professionala [Tekst] : ucheb. posobie / A. R. Fonarev ; Ros. Akad. obrazovanija, Mosk. psihologo-soc. in-t. – M. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta ; Voronezh : Modjek, 2005. – 237 s.
9. Freudenberg H. J. Staff burnout / Freudenberg H. J. // J. Soc. Iss. – 1974. Vol. 30. – P. 159–165.
10. King M. B., Emotional distress in doctors: Sources, effects and help sought / M. B. King, A. Cockcroft, C. Gooch // J. Roy. Soc. Med. – 1992. – Vol. 85. № 10. – P. 605–608.

Надійшла до редакції 19.06.2013

УДК: 159. 923.2:330.33.01

Роль коммуникации в деятельности руководителей

Чернявская Т.П.

Теоретический анализ современных концепций коммуникации позволил обосновать важную роль коммуникации в профессиональной деятельности руководителей. В статье указывается то, что понимание сущности коммуникации и владение методами ее эффективного осуществления способствует достижению долговременного управленческого успеха. Представлена программа психологического тренинга «Эффективные коммуникации в деятельности руководителей».

Ключевые слова: эффективная коммуникация, деятельность руководителей, психологическое обеспечение, коммуникативные качества.

Теоретичний аналіз сучасних концепцій комунікації дозволив обґрунтувати важливу роль комунікації в професійній діяльності керівників. У статті вказується на те, що розуміння сутності комунікації і володіння методами її ефективного здійснення, сприяє досягненню довготривалого управлінського успіху. Представлена програма психологічного тренінгу «Ефективні комунікації у діяльності керівників».

Ключові слова: ефективна комунікація, діяльність керівників, психологічне забезпечення, комунікативні якості.

Theoretical analysis of modern concepts of communication allowed to substantiate an important role of communication in professional activity of managers. The article points out that understanding of the essence of communication and knowledge of methods of its effective implementation contribute to the achievement of long-term managerial success. A programme of psychological work-shop “Effective communication in the performance of managers” is presented.

Key words: effective communication, business leaders' activity, psychological support, communication skills and qualities.

Умение общаться с людьми – это товар ...

И я заплачу за такое умение больше, чем за что-либо другое на свете
Джон Рокфеллер

Актуальность темы исследования. Коммуникация играет важную роль в профессиональной деятельности руководителей как средство взаимодействия, обеспечения достижения целей, сотрудничества.

Вся деятельность руководителя пронизана коммуникациями, которые помогают ему реализовывать следующие основные функции: обмен информацией, принятие решений, планирование, организация, мотивация, контроль.

Важная роль коммуникации, как главного инструмента выполнения руководителями управленческих функций, обуславливается следующими причинами:

1. Руководители не менее трех четвертей своего времени тратят на организацию взаимодействия как внутри организации, так и вне ее.
2. Правильно организованные коммуникации способствуют повышению эффективности управления.
3. Эффективные коммуникации способствуют утверждению авторитета руководителя.
4. Эффективные коммуникации улучшают функционирование всех других сфер жизнедеятельности организации.

Актуальность темы исследования подтверждается тем, что многие руководители отмечают необходимость усовершенствовать свои навыки эффективной коммуникации. От эффективной коммуникации руководителя зависит качество работы, эмоциональный настрой работников, стабильность кадрового состава, социально-психологический климат в организации, наличие конфликтных ситуаций и их разрешение, раскрытие и развитие творческих способностей сотрудников, установление и развитие деловых контактов, влияющее на экономическую ситуацию организации в целом.

Теоретической и методологической основой исследования явились фундаментальные работы ученых по актуальным проблемам коммуникации в деятельности руководителей.

Большой вклад в разработку общей теории общения и коммуникации, внесли известные психологи: Б.Г. Ананьев [1], А.А. Бодалев [2], А.Н. Леонтьев [5], Б.Ф. Ломов [6] и др.

А.А. Леонтьев [5] определяет общение как систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык.

Эффективность общения зависит и от того, что А.А. Бодалев [2] называет коммуникативным ядром личности, под которым он понимает все, что относится к личности человека и как-то влияет на его общение с людьми, включая черты характера, эмоциональные особенности, перцептивные способности (познание объекта общения), т.е. то, что называют коммуникативными способностями

(качествами).

Б.Г. Ананьев одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую и многомерную организацию общения как явления [1].

Системное понимание сущности общения можно обнаружить в трудах Б.Ф. Ломова [6]. Автор [6] в общении выделяет, к примеру, такие функции, как: а) информационно-коммуникативная; б) регуляционно-коммуникативная; в) аффективно-коммуникативная

Коммуникация - это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Одну из ранних моделей коммуникации предложили в конце 40-х годов 20-го века К. Шеннон и У. Вейвер [9]. Они исходили из очевидного факта, что процесс коммуникации включает: источник информации; сообщение; передатчик, преобразующий сообщение в сигнал, удобный для передачи; канал связи, с помощью которого сигнал передается от передатчика приемнику; приемник или пункт назначения. Такой подход представлен схемой на рисунке 1.

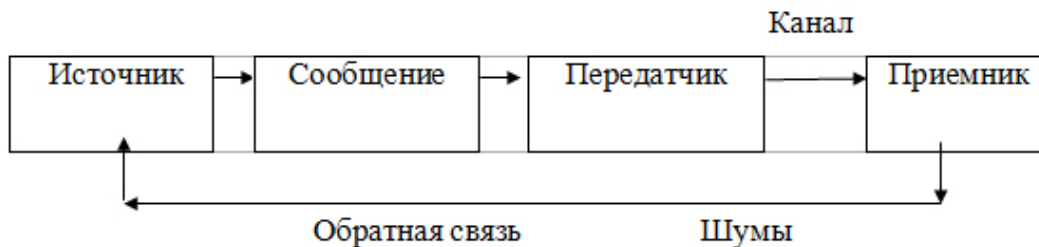


Рис. 1. Модель коммуникации как линейный односторонний процесс

Данная модель коммуникации концентрировала внимание главным образом на технических вопросах и не обращала внимания на факторы психологического воздействия, проблемы социальной среды, которые намного шире сугубо технических.

Концепция коммуникации У. Шрама [12], предусматривающая двусторонний процесс связи, представлена на рисунке 2.

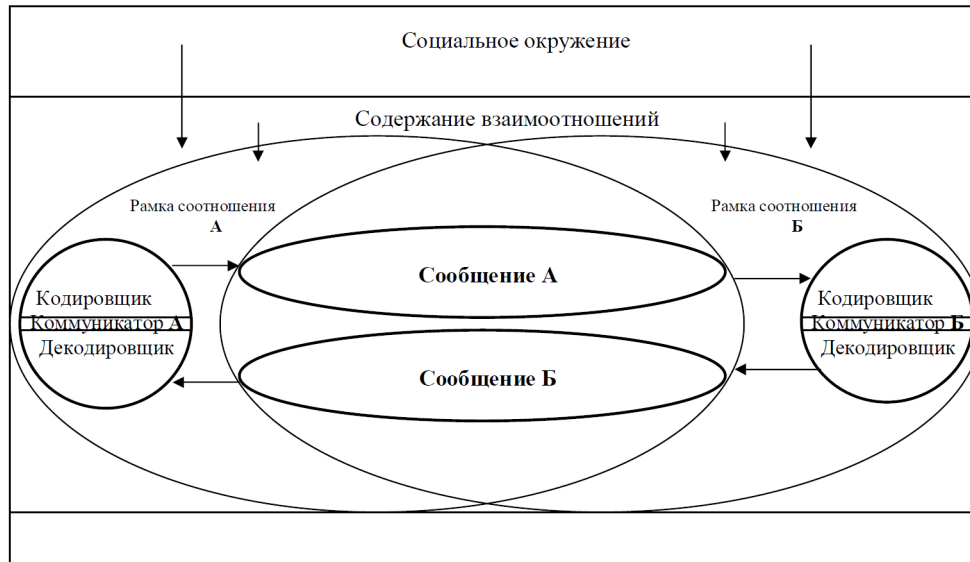


Рис. 2. Модель двустороннего процесса коммуникации

Данная модель отражает двусторонний процесс коммуникации, когда и отправитель, и получатель информации действуют в пределах свойственных им рамок соотнесенности, взаимоотношений, сложившихся между ними, и окружающей их социальной ситуации.

П. Вацлавик [3] описал некоторые свойства коммуникации, имеющие большое прикладное значение в контексте межличностного взаимодействия и назвал их аксиомами коммуникации (табл. 1).

Таблиця 1
Аксиомы коммуникации П. Вацлавика

Аксиома 1. Невозможность отсутствия коммуникации. Аксиома 2. Любая коммуникация имеет уровень содержания и уровень отношения. Аксиома 3. Пунктуация последовательности событий. Аксиома 4. Симметрическое и комплементарное взаимодействие. Аксиома 5. Коммуникация может быть как намеренной, так и ненамеренной, эффективной и неэффективной. Аксиома 6. Коммуникация необратима.
--

Знание данных свойств позволяет объяснить то, что исследователь назвал патологической коммуникацией, т.е. осложнениями, способными привести к тупикам в межличностном общении и способствует преодолению барьеров в межличностной коммуникации.

Для нашего исследования представляют большой интерес работы, посвященные психологическим аспектам коммуникации в управлении (К. Дэвис [7], В. Зигерт [4], Л. Лат [4], Дж. Ньюстром [7], Т. Питерс [8], Р. Уотермен [8], Т. Шибутани [11], У. Шрам [12]).

Современный управленческий процесс основан на постоянном общении работников разных уровней. По существу, все виды производственно-хозяйственной деятельности представляют собой различные проявления коммуникации.

Формирование коммуникационных сетей и создание условий для успешного функционирования коммуникаций в организации составляют одну из важнейших задач управления.

В. Зигерт и Л. Лат отмечают, что хлеб людей организации - информация и коммуникация. Если нарушаются информационные потоки внутри предприятия и связи с внешним миром, само существование этого предприятия под угрозой. Одной информации недостаточно. Только когда она соответствующим образом преобразуется и обрабатывается, т.е. когда возникают коммуникативные связи, обеспечиваются существование и эффективная деятельность организации [4].

Дж. Ньюстром и К. Дэвис [7] говорят, что в отсутствии коммуникации работники не имеют информации о том, что делают коллеги, менеджмент не получает первичных данных, а руководители и лидеры команд не в состоянии отдавать указания. По их мнению, невозможными оказываются координация различных видов деятельности и сотрудничество работников, поскольку люди не могут сообщить о своих потребностях и чувствах другим.

С практической и теоретической точек зрения наибольшее значение имеют правила и требования, соблюдение которых лежит в основе эффективного коммуникативного поведения руководителя. Обеспечивая эффективность коммуникации, они являются и обязательным условием успешности управленческой деятельности в целом. И наоборот, неэффективные коммуникации рассматриваются как одна из главных причин плохого руководства; причем роль коммуникации оценивается тем выше, чем выше уровень руководства.

Как отмечает Т. Шибутани [11], люди теряют уважение к тем, кто не может говорить, как следует; и они часто проникаются уважением к тем, кто манипулирует словами с необычайной легкостью.

Информационные перегрузки особенно часто наблюдаются у руководителей, замыкающих на себе решение многих (даже самых мелких) вопросов, связанных с управлением деятельностью подразделений организации. Самым распространенным из недостатков в структуре организации следует признать существование большого количества уровней управления, когда информация при прохождении от одного уровня к другому теряется или искажается. Одним из существенных недостатков является наличие конфликтов между отдельными группами и подразделениями организации.

Причины возникновения проблем коммуникации из-за непонимания, по мнению Т. Питерса и Р. Уотермена, заключаются в следующем [8]: 1) различия в восприятии сообщения и его основной идеи и концепции; 2) семантические барьеры; 3) невербальные межличностные преграды; 4) неудовлетворительная обратная связь.

Успех управленческой деятельности во многом зависит от умения руководителя построить эффективную систему коммуникации в организации. Необходимо развивать коммуникативные знания и умения и эффективно использовать их в повседневной работе по управлению организацией.

Самопознание и саморазвитие эффективного стиля делового общения включает: осознание продуктивного стиля общения как возможности быть естественным и добиваться позитивных результатов; знание психологических приемов расположенности к себе работников организации; умение устанавливать эмоционально позитивные отношения; изыскание способов привлечения подчиненных на свою сторону; нахождение общего языка, чтобы быстро объяснять суть дела и легче избегать ненужных конфликтов; осознание роли неречевых приемов в процессе коммуникации и эффективное владение ими и многое др.

Для повышения профессиональной управленческой деятельности и делового общения важно также понимание актуальных человеческих потребностей, мотивов поступков и методов убеждения сотрудников, того, как они сопротивляются изменениям или приспосабливаются к ним и в каких условиях они обмениваются информацией, общаются и взаимодействуют эффективно.

Коммуникативные способности руководителя относятся к числу его важнейших профессиональных качеств, что предопределяет их выявление еще на стадии вузовского обучения.

Постановка цели и задач. Целью исследования является методологическое обоснование психологического обеспечения эффективной коммуникации в профессиональной деятельности руководителей при помощи специализированного коммуникативного тренинга.

Задачи исследования:

1. Теоретический анализ современных психологических концепций эффективной коммуникации в деятельности руководителей.

2. Обоснование методологических и инструментальных основ развития профессионально важных коммуникативных качеств руководителей.

3. Разработка и внедрение в практику обучения управленческого персонала организаций психологического тренинга «Эффективные коммуникации в деятельности руководителей».

Тренинг «Эффективные коммуникации в деятельности руководителей», разработанный и внедренный нами в практику обучения управленцев бизнес-организаций - это система практических примеров и рекомендаций по внедрению психологических техник выявления и развития профессионально важных коммуникативных качеств руководителей.

Цели тренинга.

1. Совершенствование навыков индивидуальной и групповой эффективной коммуникации.

2. Развитие практических навыков эффективного взаимодействия.

3. Развитие умений превращать конфликт в продуктивную приверженность общим целям.

Задачи тренинга.

1. Освоение закономерностей управленческого общения и овладение техниками эффективных коммуникаций и взаимодействия с клиентами, деловыми партнерами, сотрудниками, другими партнерами по общению.

2. Развитие способности адекватного и наиболее полного познания своего коммуникативного стиля и стиля общения других людей.

3. Снятие барьеров, мешающих реальному и продуктивному управленческому общению.

4. Освоение навыков быстрой диагностики ситуации и выбора оптимальной стратегии управления бизнес-коммуникациями.

5. Освоение стратегий эффективного общения в условиях дефицита информации, времени, высокой скорости изменений, неопределенности, влияния иных стрессорирующих факторов.

В таблице 2 представлена структура психологического тренинга «Эффективные коммуникации в деятельности руководителей».

Таблица 2

Структура тренинга «Эффективные коммуникации в деятельности руководителей»

Название темы	Раздел
1	2
Тема 1. Успешная презентация	Блок 1 (информационный). Определение приоритетов и ключевых пунктов выступления. Установление контакта. Позитивные отношения со слушателями, создание благожелательной атмосферы. Учет интересов целевой группы. Невербальные аспекты. Способы концентрации, удержания внимания аудитории. Блок 2 (диагностический). Диагностика силы взгляда, особенностей голоса, мимики, жестов, поз. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие навыков презентации, стройно излагать свои мысли, позитивно влиять на настроение аудитории. Развитие навыков просто, ясно и понятно говорить о сложных вещах, управлять аудиторией, «держать удар» и «переводить стрелки».
Тема 2. Эффективное деловое общение	Блок 1 (информационный). Техники активного слушания, задавания вопросов. Позитивное мышление: построение мыслей и утверждений, превращая их из негативных наблюдений в позитивные утверждения. Сила простоты. Борьба со сложностью в организации, одновременно наводя в ней порядок. Умение легко и приятно устанавливать контакты, решать вопросы в свою пользу и также приятно расставаться и оставлять после себя приятное впечатление. Блок 2 (диагностический). Самооценка участников их умений активно слушать, эффективно задавать вопросы, просто и ясно высказывать свои мысли. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие умения видеть что-то хорошее в самых, казалось бы, негативных вещах. Умение переводить «минусы» в «плюсы». Коррекция речи – важного инструмента руководителя, повышающего эффективность управления.
Тема 3. Эффективное взаимодействие	Блок 1 (информационный). Трансактный анализ. Защитные маневры. Аргументация, доказательство, убеждение: логические и психологические аргументы. Проблемное поведение в команде. Техники взаимодействия с проблемными людьми в команде. Конкурирующее и взаимодействующее поведение в команде. Использование осторожных стратегий для убеждения людей. Блок 2 (диагностический). Диагностика коммуникативных установок на основе концепции трансактного анализа. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Минимизация, устранение проблемного поведения. Развитие взаимодействующего поведения.
Тема 4. Телефонные переговоры	Блок 1 (информационный). Правила ведения эффективного общения по телефону. Работа с голосом. Психотипы при общении по телефону. Ошибки телефонных переговоров. Трудные звонки. Прием обоснованных претензий. Как расположить к общению неразговорчивого человека, для которого ваш звонок – полная неожиданность, как вести с ним непринужденный конструктивный разговор. Блок 2 (диагностический). Самооценка участников их умений в общении с клиентами по телефону: устанавливать контакт, вести разведку потребностей, работать с возражениями. Блок 3 (коррекционно-развивающий). Развитие навыков просто, понятно и доходчиво сообщать информацию по телефону, вести непринужденный диалог.

Тема 5. Психологічна устійчивість руководителя	Блок 1 (інформаційний). Управління емоціями: звільнення від стереотипів, комплексів, страхів; досягнення балансу між стресом і розслабленням. Уверенність в собі. Вера в можливість виконати складні завдання. Умение открыто выражать желания и чувства. Умение говорить «нет». Умение вызывать симпатию и доверие к себе. Самооценка, способствующая успешности в бизнесе. Уверенное поведение в конфликтных ситуациях. Блок 2 (діагностический). Діагностика емоційного стану. Блок 3 (коррекційно-розвиваючий). Розвиток вміння розрізняти впевнене, неувернене і агресивне поведіння. Розвиток вміння відкрито виражати свої почуття.
Тема 6. Управління конфліктними ситуаціями	Блок 1 (інформаційний). Конфліктні комунікації. Типи конфліктів. Стратегії поведінки: боротьба, компроміс, пристосування, співпраця, уникання. Конфлікти в організації. Рольові конфлікти. Розв'язання міжгрупових конфліктів. Негативні і позитивні наслідки конфлікту. Застосування для розв'язання конфліктів методу, заснованого на співпраці. Блок 2 (діагностический). Діагностика рольових конфліктів. Блок 3 (коррекційно-розвиваючий). Корекція рольових конфліктів. Совершенствование способности команды применять для разрешения конфликтов кооперативную стратегию.

Структура психологічного тренінгу «Ефективні комунікації в діяльності керівників» включає назву і зміст тем і розділів тренінгу з наступними блоками: 1) інформаційний, 2) діагностический, 3) коррекційно-розвиваючий.

Результати тренінгу проявилися в покращенні взаємодії між підрозділами. Круглі столи по покращенню взаємодії стали проходити в більш конструктивному і позитивному форматі (пошуку і знаходження відповідей на запитання не «хто винуватий?», а «чому не працює?», «як покращити?»), завершувалися проясненням суті проблем і конкретними домовленостями, спрямованими на спільне їх рішення.

Висновки.

1. Теоретический аналіз сучасних концепцій комунікації дозволив обґрунтувати методологіческі основи розвитку професійно важких комунікативних якостей керівників.

2. Успешні керівники повідомили нам, що тренінг допоміг їм розвинути певні комунікативні риси, такі, що, при спілкуванні з співробітником вони: проявляють до нього інтерес, підтримують спокійний зрительний контакт, намагаються зрозуміти його точку зору, дають йому висказати свої міркування, зберігають самообладання.

3. Після проходження комунікативного тренінгу підвищення його учасників стрессостійкості проявилось, на їхню думку, в більшій впевненості в собі, зосередженості, мобілізованості для рішення складних проблем в напружених ситуаціях. Учасники тренінгу розповідали і відзначали в анкетах, що у них виникли свіжі ідеї для бізнесу, що тренінг допоміг їм оволодіти техніками ефективного розв'язання конфліктних ситуацій.

4. Через рік після проходження тренінгу у його учасників були виявлені значимі позитивні змісти в рівні розвитку комунікативних і асертивних навчків, умінь взаємодіювати з складними людьми в команді, ефективно розв'язувати конфліктні ситуації.

Література

1. Anan'ev B. G. Lichnost', sub#ekt dejatel'nosti, individual'nost' / B.G. Anan'ev. — M.: Direkt-Media, 2008. — 209 s.
2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie / A.A. Bodalev. — M.: Pedagogika. 1983. — 271 s.
3. Vaclavik P. Psihologija mezhlchnostnyh kommunikacij / P. Vaclavik, Dzh. Bivin, D. Dzhekson. — SPb.: Rech', 2000. — 310 s.
4. Zigert V. Rukovodit' bez konfliktov / V. Zigert, L. Lat. — M.: Jekonomika, 1990. — 280 s.
5. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. — M.: Izdatel'stva: Smysl, Akademija, 2005. — 352 s.
6. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F. Lomov. — M.: Direkt-Media, 2008. — 444 s.
7. N'justrom Dzh. V. Organizacionnoe povedenie / Dzh. V. N'justrom, K. Djevis. — SPb, 2000. — 448 s.
8. Piters T., Uotermen R. V poiskah jeffektivnogo upravlenija / T. Piters, R. Uotermen. — M.: Progress, 1986. — 418 s.
9. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti: ucheb. posobie / Pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. — SPb.: Rech', 2003. — 448 s.
10. Chernjavskaja T.P. Psihologija uspeshnosti lichnosti v biznese: [monografija] / T.P. Chernjavskaja. — Odessa: Astroprint, 2010. — 288 s.
11. Shibutani T. Social'naja psihologija / Tamotsu Shibutani; [per. s angl.]. — Rostov-na-Donu.: Feniks [Rostov n/D], 1998. — 539 s.
12. Schramm W. The Nature of Communication Between Humans // Process of Effects of Mass Communication / Rev. ed. by Wilbur Schramm and Donald F. Roberts. — Urbana, 1971. — P. 17.
13. Weaver W. The Mathematics of Communication // Communication and Culture: Reading in the Codes of Human Interaction Ed. by Alfred G. Smith. - N.Y., 1966. - P. 17.

УДК 159.944:331.109.364:334.722-057

Професійне саботування як засіб подолання негативного впливу роботи (на контингенті працівників приватних підприємств)

Яновська С.Г.

У статті визначено особливості професійного саботування та його зв'язку з факторами негативного впливу роботи. Показано, що ставлення до роботи працівників визначається матеріальною складовою, інтересом до своєї роботи, відчуттям особистісної значущості. Негативно впливають на робітників фактори, пов'язані з організацією праці, умовами роботи, нераціональним витрачанням робочого часу. Працівники, які відчують на собі найбільший негативний вплив роботи, в більшій мірі здатні на професійне саботування. Вектор професійного саботування спрямований в бік підприємства.

Ключові слова: приватне підприємство, професійне саботування, негативний вплив роботи, стресованість та перевантаженість робітників.

В статье определены особенности профессионального саботажа и его связь с факторами негативного влияния работы. Показано, что отношение к труду определяется материальной составляющей, интересом к своей работе, ощущением личностной значимости работника. Негативно влияют на наемных сотрудников предприятия факторы, связанные с организацией труда, условиями работы, нерациональным расходованием рабочего времени. Работники, которые чувствуют на себе наибольшее негативное влияние работы, в большей мере способны на профессиональный саботаж. Вектор профессионального саботажа направлен в сторону предприятия.

Ключевые слова: частное предприятие, профессиональный саботаж, негативное влияние работы, стрессованность и загруженность работников.

In the article the features of professional sabotage and his connection are certain with the factors of negative influence of work. It is rotined that attitude toward labour is determined a financial constituent, by interest to the work, feeling of personality meaningfulness of worker. Negatively factors, related to organization of labour, terms of work, inefficient expense of working hours, influence on the hired employees of enterprise. Workers which feel on itself most negative influence of work, in a greater measure capable on professional sabotage. The vector of professional sabotage is directed toward an enterprise.

Keywords: private enterprise, professional sabotage, negative influence of work, стрессованность and work-load of workers.

Аналіз стану підприємництва за роки незалежності свідчить, що в його внутрішньому середовищі домінують чинники, що відтворюють сталі негативні процеси, які затримують розвиток підприємств та призводять до появи девіантних дій на робочому місці серед найманих працівників.

В сучасній західній психології існує декілька класифікацій так званих девіантних дій на робочому місці. Р.Холінгер і Дж.Кларк запропонували розглядати їх в залежності від вектора спрямованості, поділяючи на дві категорії – девіантне відношення до власності (крадіжки, саботування) та девіантне відношення до продуктивності (запізнення, недбалість, відсутність на робочому місці).

Наслідки професійного саботування можуть стати некерованими та поставити під сумнів ефективність роботи всього підприємства та суттєво знизити прибутки підприємця. В сучасних умовах професійне саботування дедалі частіше розглядається не як немотивовані девіантні дії робітника, а як раціональна відповідь на негативний вплив робочих факторів, недостатній контроль та систематичну несправедливість. Він здійснюється як засіб протидії пригноблюючим умовам зайнятості та почуттю безсилля, що надає йому якості тактики та стратегії подолання негативних факторів роботи.

С.Робінсон і Р.Беннет визначають професійне саботування як «свідому поведінку, що порушує важливі організаційні норми та, в наслідок чого, загрожує стабільності та добробуту організації, їх членів або і тим і іншим одночасно» [4]. Причому, професійне саботування може виявлятися у двох напрямках свідомих дій співробітника організації: дії спрямовані на заподіяння шкоди самій організації в цілому та заподіяння шкоди значущим для діяльності підприємства особам - іншим співробітникам, керівникам, клієнтам, відвідувачам, партнерам тощо. Двовірна класифікація Р.Робінсона і Р.Беннета дозволяє розраховувати загальний показник девіантних дій в організації [4].

Щодо механізму девіантної трудової поведінки, найбільш визнаною в західній психології є модель П.Спектора та С.Фокс. Ця модель має назву стресорів-емоцій (Stressor-Emotion Model). Згідно цієї моделі, сприйняття індивідом трудових стресорів може викликати стан фрустрації, з яким він намагається впоратися за допомогою різних засобів. Одним із таких засобів може бути і професійне саботування. Ця модель включає три категорії трудових стресорів: організаційні обмеження, міжособистісні конфлікти та несправедливість, що сприймається особистістю. За умов існування цих категорій стресорів (однієї або всіх разом), особистість у стані фрустрації може здійснювати девіантні трудові дії.

Отже, негативний вплив роботи та дія стресорів може призвести до появи професійного саботування, виникнення котрого пов'язано з умовами трудової діяльності на підприємстві або з особливостями особистості робітника.

Мета дослідження - визначення особливостей професійного саботування та його зв'язку з факторами негативного впливу роботи на приватному підприємстві.

Для проведення дослідження було обрано методи та методики: метод спостереження; метод анкетування; «Шкала професійного саботування» R.Bennett та S.Robinson (модифікація J.Rawer) [1]; «Шкала професійної стресованості» [3]; «Шкала професійної завантаженості» P.Spector та S.Feh [3]; «Шкала негативного впливу роботи» D.Watson в адаптації С.Д.Максименка, О.М.Кокун, Є.В.Тополова [2]. При обробці результатів, в роботі були використані методи математичної статистики (коефіцієнт кореляції Спірмена).

В дослідженні брали участь наймані працівники приватних підприємств м. Харкова загальною кількістю 53 людини. Серед них: 21 чоловік та 32 жінки у віці від 27 до 43 років.

В результаті анкетування було проаналізовано наступне: ставлення до роботи та зацікавленість нею; ставлення до організації робочого процесу на підприємстві та задоволення своєю роботою; відношення між співробітниками.

На відкрите запитання «Робота для мене це...», 5% опитаних утрималися від відповіді, а 95% найманих працівників визначилися з вибором. Найвагомими для робітників були відповіді: «робота, як засіб отримання грошей» (51,7%), «робота, як засіб самореалізації особистості» (25%), «робота, як розвиток особистості» (11,7%) та «робота, як відчуття задоволення потреб» (10%). Тобто робота розглядається працівниками, перш за все, як засіб мати гідний рівень життя та можливість реалізації особистості.

Матеріальна складова є досить вагомою у ставленні до роботи. Такі показники підтверджуються відповідями на питання «В якій мірі матеріальна зацікавленість впливає на ваше ставлення до роботи?», «В якій мірі розмір зарплати впливає на Ваше ставлення до роботи?» та «В якій мірі матеріальне заохочення впливає на Ваше відношення до роботи?» В відповідях чітко спостерігається різниця між впливом загальної матеріальної зацікавленості та впливом заробітної плати і заохоченням. Такий розрив може свідчити про намагання зберегти своє робоче місце, адже ситуація на ринку праці вкрай несприятлива: знайти гідне робоче місце досить важко. Відповідь на запитання «В якій мірі острах втратити роботу впливає на ваше відношення до роботи?» підтверджує це. Так, «впливає в повній мірі» відповіли 38,3% опитаних, «частково впливає» - 28,3%, «майже не впливає» - 21,7% та «зовсім не впливає» - 11,7%.

На питання про задоволеність особистим внеском робітників в загальну справу розвитку підприємства відповіді були розподілені наступним чином: 58,3% вважають, що вони роблять все можливе, 6,7% - не задоволені, а 35% вважають, що можуть зробити більше. Отже, за думкою більшості працівників, вони віддають всі свої сили та енергію роботі на підприємстві.

Чи пов'язані відносини робітників з підприємцем та чи впливають ці відносини на ставлення робітників до своєї роботи з'ясувалося при відповідях на наступні питання: «В якій мірі вимогливість хазяїна впливає на ваше відношення до роботи?», «В якій мірі відношення з боку керівників та хазяїна впливає на Ваше ставлення до роботи?» та «В якій мірі дружня атмосфера, що підтримується підприємцем, впливає на Ваше ставлення до роботи?». За результатами опитування найбільший вплив на ставлення працівників до своєї роботи має саме дружня атмосфера, найменший вплив - вимогливість підприємця.

Таким чином серед факторів, що впливають на ставлення робітників до своєї роботи слід віднести загальну матеріальну складову, інтерес до своєї роботи, відчуття особистісної значущості та дружню атмосферу на підприємстві.

Останній блок анкети стосується робочого процесу та впливу робочих чинників на робітників підприємства.

Завжди планують свою роботу задля досягнення поставленої мети 71,7% опитаних, 26,7% роблять це час від часу і тільки 1,6% не роблять цього ніколи. У 51,7% опитаних досить чітко окреслені службові обов'язки, у 36,7% - не досить чітко, у 11,7% службові обов'язки визначені взагалі нечітко. При чому на запитання «Як часто Ви виконуєте роботу, яка не входить до Ваших обов'язків?», відповіді опитаних розподілилися так: регулярно (8,3%), практично завжди (30%), доволі часто (45%), будь-коли (15%), ніколи (1,7). Недостатньо чітко окреслені робочі обов'язки тягнуть за собою виконання роботи, яка потребує зайвих часових витрат, та призводить до незадоволеності робітника як самим собою, так і хазяїном підприємства.

Щодо організації власного робочого часу, то на питання «Скільки годин Ви проводите на робочому місці після закінчення роботи?», відповіді респондентів розподілилися наступним чином: затримуюсь до 1 години (51,7%), затримуюсь на 1-2 години (20%), затримуюсь більше 2 годин (15%) ніколи не затримуюсь (13,3).

Недостатня визначеність з посадовими інструкціями, брак часу на виконання роботи може викликати роздратованість та, в цілому, є фактором негативного впливу роботи на особистість робітників.

Незважаючи на таку недостатню організованість робочого процесу, тільки 26,7% респондентів відчувають певні труднощі при виконанні роботи, 73,3% таких труднощів не мають та впевнені, що впорюються зі своєю роботою. Але виконання такої роботи може потребувати від співробітників додаткових зусиль, що провокує емоційне напруження та може бути розглянуте як фактори, що мають негативний вплив на робітника.

При невизначеності службових обов'язків можливі помилки в роботі. Але при наданні відповідей на запитання «Що треба зробити для мінімізації помилкових рішень?», більшість респондентів віддають перевагу особистісним якостям працівника та його відповідальності у поєднанні з матеріальною складовою: «бути більш зібраним та відповідальним» (25%), «збільшити зарплатню» (24,3%), «частіше заохочувати за бездоганну роботу» (20,7%), «зменшити навантаження» (13%), «чіткіше окреслити службові обов'язки» (12%), «строгіше контролювати виконання роботи» (5%).

Дуже важливою для респондентів є характеристика вимог до робітників підприємства. На питання «Чи згодні ви з тим, що вимоги до робітників в питаннях виконання своїх функціональних обов'язків, дотримання розкладу робочого дня та особистої відповідальності за кінцевий результат, мають бути однаковими для всіх співробітників?», опитувані обирали декілька варіантів відповідей. За визначенням опитаних, в варіантах відповідей найчастіше зустрічається універсальний підхід (до всіх однаково) або з урахуванням деяких неозначених виключень.

Показовими для з'ясування питань організації праці на підприємствах є питання «Чи дозволяють умови Вашої роботи працювати з повною віддачею?». Майже половина респондентів погодилася з цим висловлюванням (48,3%), не зовсім згодна досить велика частка (46,7%), категорично не згодні лише 5%. Тобто організація праці та умови роботи недостатні для успішного виконання працівниками своїх обов'язків. Тому почуття, які відчувають робітники, коли думають про наступний робочий, амбівалентні: це є комбінація інтересу (35%), впевненості (31,7%), байдужості (21,7%), неспокою і тривоги (13,6%).

Не менш важливим для з'ясування відношення працівників до своєї роботи є те, в чому вони бачать сенс своєї роботи. У варіантах відповідей приваляють майстерність у виконання роботи (якість та швидкість), отримання прибутку, чітке виконання розпоряджень хазяїна та подальший розвиток підприємства. За результатами відповідей можна заключити, що працівники здебільшого не байдужі до перспектив розвитку підприємства, прагнуть до його подальшого розвитку, пов'язують його успіхи з власним добробутом, адже майже кожен їх опитуваних пристосувався до роботи на підприємстві і знають та використовують засоби, що підвищують їхні доходи (крадіжки, утаємничення дійсного розміру прибутків та скидок, отримання заохочення від клієнтів за роботу з ними та інше).

За шкалою професійного саботування було визначено, що явище професійного саботування спостерігається у всіх досліджуваних в різних значеннях (значуще, середнє, незначуще), при цьому перевалоє спрямованість саботування на організацію. Це свідчить про незадоволеність робітників умовами праці, внутрішнім розкладом роботи та політикою підприємства щодо визначення розміру їхнього матеріального заохочення. Взаємини в робочому колективі та відносини серед співробітників значно менше впливають на наявність професійного саботування.

За методикою «Шкала негативного впливу роботи» в досліджуваній групі було визначено, що негативний вплив роботи на собі відчувають всі робітники, але в різній мірі: високий рівень негативного впливу роботи відчуває 8%, середній рівень – 72%, а низький – 10% досліджуваних. Отримані показники описують стан фахівця, що відчуває на собі виявлений негативний вплив роботи, як наляканість, нервовість, винуватість, ворожість, виснаженість, роздратованість тощо. Також, треба відзначити, що в групах робітників зі значущим та середнім професійним саботуванням було визначено більший рівень негативного впливу роботи. Тобто професійне саботування можна розглядати як відповідну реакцію на негативний вплив роботи.

За методикою, професійна стресованість розглядається як вплив найвагомійших професійно-організаційних чинників, які найбільш суттєво можуть ускладнювати виконання роботи. Загальний рівень впливу всіх стресорів можна охарактеризувати так. Найбільший відсоток співробітників, які відчувають на собі вплив професійно-організаційних чинників, можна кваліфікувати як середній. Позичії - високий та вище за середній спостерігаються лише у 10% та 6,7% робітників відповідно.

Загальний показник професійної стресованості в залежності від рівня професійного саботування, свідчить про те, що в більшій мірі відчувають на собі негативний вплив професійно-організаційних чинників саме робітники зі значущими показниками професійного саботування. Це можна прокоментувати як відповідну реакцію робітників на тиск незадовільних умов роботи та наближення до стану емоційного виснаження, який проявляється в застосуванні елементів професійного саботування.

Для деталізації чинників негативного впливу роботи, було окремо визначено перелік основних робочих стресорів. При поглибленому аналізі їх, виявляється що, найбільш дратівливими для робітників є «відволікання іншими людьми», «погане устаткування чи забезпечення» та «дії інших співробітників». Значущими також є «дії безпосереднього начальника» та «нестаток устаткування чи забезпечення». До чинників, які найменш суттєво можуть ускладнювати виконання роботи слід віднести «невідповідне навчання», «неправильні інструкції» та «невідповідну допомогу від інших».

Це може свідчити про те, що організація робочого процесу, дії співробітників та безпосереднього начальника є найбільш подразнюючими факторами, що ускладнюють робочий процес та збільшують рівень професійної стресованості.

Професійна завантаженість працівника оцінюється за сумарним ступенем впливу п'яти складових цього показника: швидкість виконання роботи, напруженість, дефіцит часу, якість виконання роботи, можливість виконання роботи. За цими показниками переважає рівень нижче за середній (28,3%). Високий та низький рівень завантаженості притаманний невеликій кількості

працівників - 13,4% та 15% відповідно. Загальний показник професійної завантаженості в залежності від рівня професійного саботування демонструє значну зайнятість фахівців в групі значущого професійного саботування. Показники двох інших груп за числовими значеннями виявляються меншими. Професійна завантаженість сама по собі може приводити до прояву професійного стресу та провокувати робітників на девіантні трудові дії. В купі з дією трудових стресорів, завантаженість може виявитися причиною негативного психічного стану фахівця та, навіть, привести до професійного вигорання. Робітники, які відчувають на собі найбільший тиск негативного впливу роботи та завантаженості, найбільш здатні на професійне саботування. Характерно, що за числовими показниками до них наближається група середнього рівня саботування. Це виявляється загрозливою тенденцією для підприємств та сигналом для термінового прийняття адміністративних рішень.

В дослідженні проведено розрахунки коефіцієнтів кореляції між показниками методик. Загальний рівень професійного саботування щільно пов'язаний з негативним впливом роботи, в меншій мірі цей взаємозв'язок відчувається з професійною стресованістю.

Професійне саботування спрямоване на співробітників, зростає при збільшенні негативного впливу роботи ($0,351 p < 0,01$). Більш відчутною є спрямованість професійного саботування в бік підприємства. Дії робітників виникають як реакція на подразнюючі, негативні робочі фактори. Кореляція спостерігається між показником саботування, яке спрямоване на організацію та професійною стресованістю і негативним впливом роботи. При зростанні негативного впливу роботи ($0,411 p < 0,01$), професійної стресованості ($0,342 p < 0,01$) з'являються прояви саботування, що спрямоване на організацію. Спостерігається збільшення негативного впливу роботи ($0,352 p < 0,01$) та професійної завантаженості ($0,366 p < 0,01$) при зростанні професійної стресованості.

Таким чином, результати кореляційного аналізу свідчать, що професійне саботування має статистично значущі зв'язки з негативним впливом роботи і професійною стресованістю. Простежується певна закономірність в структурі зв'язків: прямий кореляційний зв'язок існує між професійним саботуванням, негативним впливом роботи, професійним завантаженням, професійною стресованістю. Тобто для робітників, що відчувають на собі негативний вплив роботи, сильну професійну завантаженість та стресованість, можливо використання елементів професійного саботування.

Результати нашого дослідження узгоджуються з дослідженнями, проведеними Р.Робінсон і Р.Беннет [30]. В наслідок чого ми маємо розподіл девіантних дій за спрямованістю – спрямовані на організацію або спрямовані на індивідів, розрахований загальний показник професійного саботування на підприємстві. Особливість нашого дослідження полягає в тому, що професійне саботування розглядається з боку зовнішньої атрибуції, тобто негативного впливу роботи, який провокує співробітника на прояви девіантної трудової поведінки. Більш глибокі механізми девіантної трудової поведінки або внутрішня атрибутивність (особистісні риси робітників) в цьому дослідженні не вивчалися.

В результаті можна зробити наступні висновки.

Ставлення до роботи працівників приватних підприємств визначається матеріальною складовою, інтересом до своєї роботи, відчуттям особистісної значущості. Негативно впливають на робітників фактори, пов'язані з організацією праці, умовами роботи, нерациональним витрачанням робочого часу. Рівень впливу негативних робочих факторів в дослідженні можна кваліфікувати, як середній. Майже третина з опитаних здійснювала дії, спрямовані на заподіяння шкоди підприємству або значущим для її діяльності особам (крадіжки, утаємничення прибутків, розрахунок процентів скидок на свою користь тощо).

Працівники, які відчувають на собі найбільший негативний вплив роботи, в більшій мірі здатні на професійне саботування. Вектор професійного саботування спрямований в бік організації. Змістовно це свідчить про незадоволеність працівників умовами праці, внутрішнім розкладом роботи та політикою підприємства. Взаємини в робочому колективі та відносини серед співробітників значно менше впливають на наявність професійного саботування. Зростання професійного саботування пов'язане зі збільшенням негативного впливу роботи і професійної стресованості.

Подальше дослідження може бути пов'язано з визначенням засобів подолання негативного впливу роботи, що зменшує рівень професійного саботажу.

Literatura

1.Maksimenko S.D., Kokun O.M., Topolov E.V. Adaptaciya psixodiagnostichnix metodik. shkala profesijnogo sabotuvannya ta shkala konstruktivnogo oporu / S.D.Maksimenko, O.M.Kokun, E.V.Topolov // Praktichna psixologiya i socialna robota. – 2011. - № 9. – s. 29-34.

2.Maksimenko S.D., Kokun O.M., Topolov E.V. Adaptaciya psixodiagnostichnix metodik. shkala poshukovoї aktivnosti inshoi roboti ta shkala negativnogo vplivu roboti / S.D.Maksimenko, O.M.Kokun, E.V.Topolov // praktichna psixologiya i socialna robota. – 2011. - № 10. – s. 34 - 38.

3.Maksimenko S.D., Kokun O.M., Topolov E.V. Adaptaciya psixodiagnostichnix metodik. shkala profesijnoi spresovanosti ta shkala profesijnoi zavantazhenosti / S.D.Maksimenko, O.M.Kokun, E.V.Topolov // Praktichna psixologiya i socialna robota. – 2012. - № 5. – s. 34 - 37.

4.Bennett R. J., Robinson S. L. Development of a measure of workplace deviance / R.J.Bennett, S.L.Robinson // Journal of Applied Psychology. - 2000. - №85. 3. - 349–360.

Розділ: психологія розвитку

УДК316.624.2

Особистісні якості дітей старшого шкільного віку, що схильні до булінгу
Абаслямова К.З., Луценко О.Л.

Метою даної роботи є дослідження особистісних аспектів булінгу в середовищі старшої школи. Вибірку дослідження склали 92 учні 8-11 класів загальноосвітньої школи та їхні класні керівники. Були використані наступні методи: авторська анкета для виявлення схильності до булінгу для дітей та їх класних керівників, психодіагностичні методики «Патохарактерологічний діагностичний опитувальник» А. С. Личко, авторський «Тест примативності» О. Л. Луценко - К. З. Абаслямової, методика дослідження агресивності людини «Тест руки» Е. Вагнера у модифікації С.Д. Максименка. Знайдені кореляційні зв'язки схильності до булінгу з примативністю, акцентуаціями характеру, демонстративністю, агресивністю та комунікативністю.

Ключові слова: шкільне цькування, булінг, акцентуації характеру, примативність, агресивність, комунікативність, демонстративність.

The aim of this work is researching personality aspects of bullying in the environment of senior school. A research selection was made by 92 pupils of 8-11 years of studying of secondary school and their form-masters. We used such psychodiagnostic methods: author's questionnaire of bullying manifestations for pupils and their form-masters, «Diagnostic questionnaire» by A. E. Lichko, author's «Test of primitiveness» by E.L. Lutsenko - K.Z. Absalyamova, the method of researching the aggressiveness of a human «The Hand Test» by E. Wagner in modification of S.D. Maksimenko. It was found the relationships between bullying and primitiveness, accentuations of character, demonstrativeness, aggressiveness and communicability.

Key words: school bullying, accentuations of character, primitiveness, aggressiveness, communicability, demonstrativeness.

Целью данной работы является исследование личностных аспектов буллинга в среде старшей школы. Выборку исследования составили 92 ученика 8-11 классов общеобразовательной школы и их классные руководители. Были использованы следующие методы: авторская анкета проявлений буллинга для детей и классных руководителей, «Патохарактерологический диагностический опросник» А. Е. Личко, авторский «Тест примативности» Е. Л. Луценко - К. З. Абаслямовой, методика исследования агрессивности человека «Тест руки» Е.Вагнера в модификации С.Д. Максименко. Найденны корреляционные связи склонности к буллингу с примативностью, акцентуациями характера, демонстративностью, агрессивностью и коммуникативностью.

Ключевые слова: школьная травля, буллинг, акцентуации характера, примативность, агрессивность, коммуникативность, демонстративность.

Система побудови стосунків у шкільному середовищі виявляється дуже важливою для розвитку підлітків. Одним із факторів, який істотно впливає на подальше формування особистості підлітків, є проблема насильства або цькування. Дуже гостро ця проблема стає у підлітковому віці, адже засвоївши патерни поведінки «жертви» або «переслідувача» діти можуть слідувати цим моделям соціальної взаємодії все життя [6].

Тому, в освітній практиці, останніми роками поширились дослідження такого явища, як шкільний булінг. Явище булінгу досить часто зустрічається і в дорослих трудових колективах, проте ця поведінка бере свій початок у шкільному віці, коли одним з основних агентів соціалізації є школа.

Національна асоціація шкільних працівників США надала булінгу наступне визначення: це динамічні моделі вербальної чи невербальної поведінки, що повторюються та виконуються одним чи декількома учнями по відношенню до іншого учня, мають на меті нанесення шкоди та передбачають реальну або надуману різницю в силі [21].

Булінг — явище масове. Закордонні дослідники Стефенсон і Сміт [22], обстеживши вибірку з 1000 учнів прийшли до висновку, що 23% дітей піддаються знущанням з боку однокласників. Іспанські дослідники Гарсія й Перес [17] наводять дані про 17-21% поширеності булінга. В огляді робіт ірландських дослідників [18] зазначено, що 10 % дітей регулярно піддаються знущанням з боку однокласників (раз у тиждень і частіше), а 55% - епізодично.

Для порівняння, згідно з результатами анкетування, проведеного Міністерством юстиції України, приниження у школі зазнавало 45% опитаних дітей у Закарпатській області, половина опитаних школярів Київської області, і більше половини юних одеситів були свідками чи жертвами булінгу в школі. Серед чернівецьких школярів морального приниження хоч раз у житті зазнавали 48% учнів; фізичного кривдження — 27%; напад з боку групи — 14%; пограбування — 12%; сексуальної загрози — 8% опитаних [7].

В тій чи іншій формі від шкільного насильства потерпає все більше дітей. У деяких випадках знущання мають ситуативний характер, але інколи систематичне цькування з боку однокласників призводить до фатальних наслідків. Адже булінг включає цілий спектр форм поведінки, на мінімальному полюсі якого - жарти, які не сприймаються всерйоз, на радикальному ж - психологічний терор, що завдає непоправної шкоди, навіть призведе до суїцидів і смерті. Так, існує поняття буліцида - загибелі жертви внаслідок булінгу [2].

Мотивацією до булінгу можуть стати заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість, побудова ієрархії, нейтралізація суперника, самоствердження тощо аж до задоволення

садистських потреб окремих осіб [2]. Вважається, що діти, схильні до цькування, отримують задоволення від знущань, що надалі призводить до відсутності емпатії до інших людей та, як наслідок, кримінального майбутнього [14].

В наш час інформаційних технологій з'явився новий вид цькування - кібер-булінг, що за короткий час став особливо популярним серед старших підлітків. Кібер-булінг - систематична агресивна поведінка або поведінка із наданням психологічної шкоди, що здійснюється через електронну пошту, у чатах, соціальних мережах, на web-сайтах, а також за допомогою мобільного зв'язку [4, 12].

Повертаючись до поняття загального булінгу, слід зауважити, що в сучасній науці існує декілька підходів до вивчення булінгу. Одні дослідники зосереджують увагу на пошуку й визначенні особистісних рис, характерних для учасників булінгу. Інші намагаються розглядати булінг як соціально-психологічний процес.

Так, особистісно орієнтовані дослідники вважають, що на явище булінгу більш впливають особистісні риси «булі» та його жертви, ніж соціальна ситуація. Піонери дослідження булінгу, а саме норвезький психолог Д. Ольвеус звертає увагу на вплив саме індивідуальних особистісних рис на схильність до булінгу. У 1984 р. Д. Ольвеус створив скетч-теорію [19], що базується на існування типових рис жертв та переслідувачів як учасників булінгу. Зокрема особи, що характеризують себе як прагматичних стійких екстравертів, мають підвищену схильність до участі в діяльності, пов'язаній з насильством. Така якість, як прагматизм (схильність до розрахунку), служить важливим предиктором участі в булінгу та здійснення злочинів. Особи, залучені в процес шкільного цькування, як правило, обтяжені безліччю проблем. Погане здоров'я, низький соціальний статус, незадовільні відносини з однолітками, виражене соціальне неблагополуччя, а також низькі компенсаторні можливості сім'ї - все це досить характерно для жертв булінгу. Для хлопчиків цькування найчастіше є частиною соціальної взаємодії, пов'язаної з боротьбою за владу, у той час як для дівчат джерелом агресивних дій найчастіше є відносини прихильності. Як переслідувачі, так і їхні жертви звичайно мають менше близьких друзів, ніж інші діти. Хоча фізичні характеристики, зокрема зовнішність і фізична сила, безумовно, важливі, але їхню значущість часто переоцінюють. Будь-яка особливість жертви може послужити приводом для знущань. При цьому жертви часто відрізняються низькою самооцінкою й схильні думати, що заслужили свої страждання. Так, за думкою Д. Ольвеуса, діти, що стають булерами, відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших учнів, переслідуючи власні цілі; вони імпульсивні, часто зухвалі та агресивні, вони не виявляють співчуття до своїх жертв. Типові жертви булінгу також мають свої характерні риси: вони вразливі, замкнуті й соромливі, часто тривожні, невпевнені в собі, схильні до депресії, часто не мають жодного близького друга та успішніше спілкуються з дорослими, ніж із однолітками. Говорячи про спостерігачів, учені відзначають такі їх типові характерні риси, як відчуття провини і відчуття власного безсилля [20].

Нас зацікавила можливість дослідити зв'язки булінгу з особистісними якостями у старших учнів. В підлітковому віці, коли відбувається перехід від дитинства до дорослості, він часто пов'язаний з розвитком агресивності, формування самосвідомості, загостренні особистісних рис [5].

Тому метою нашої роботи стало дослідження особистісних якостей учасників булінгу в колективах старших школярів.

Відповідно до наших гіпотез - поведінка, що класифікується як булінг, може бути пов'язана з такими психологічними характеристиками, як акцентуації характеру, схильність до інстинктивних вчинків, а також з особистісними рисами агресивності, демонстративності, тривожності та комунікативності.

Виходячи з мети й гіпотез дослідження були сформульовані наступні завдання: 1. Визначити переважаючий вид булінгу серед учнів старших класів та порівняти власну оцінку схильності до булінгу в самих учнів з її оцінкою з боку вчителів; 2. Визначити зв'язок схильності до булінгу з особистісними рисами агресивності, пасивності, емоційності, демонстративності, комунікативності; 3. Проаналізувати зв'язок схильності до булінгу з акцентуаціями характеру, конформністю, делінквентністю, алкоголізацією старших школярів; 4. Виявити зв'язок схильності до булінгу та примативності або схильності до інстинктивної поведінки;

МЕТОДИКА. В дослідженні взяли участь 92 учня загальноосвітньої школи, з 8 по 11 класи, 42 дівчинки й 50 хлопчиків. Діапазон віку: 13-17 років, медіана - 14. Дослідження проводилось в рамках психодіагностичної роботи практичного психолога в школі. Тривалість обстеження кожної групи (класу) - 2 уроки, у цей же час вчителем заповнювалась анкета. Психологічне тестування учнів було організовано на добровільній основі та всі учасники доброзичливо поставились до участі у дослідженні.

В дослідженні використовувались наступні психодіагностичні методи:

1. Авторська анкета булінга для дітей. Анкета складалася з 32 затверджень, 16 з яких були буферними. Твердження утворювали 4 шкали відповідно до форм булінгу: вербальні знущання, фізичні знущання, моральне пригнічення, заборони й ігнорування. Анкета пропонувалась під назвою «Питання з уміння дружити й постояти за себе». За кожне згадування дитиною використання нею певної форми булінгу надавався 1 бал, тобто загалом за анкетною можна було набрати від 0 до 16 балів, за кожною шкалою - від 0 до 4 балів.

2. Проективна методика дослідження агресивності людини «Тест руки» (hand test) Е. Вагнера у модифікації С.Д. Максименка [11]. Стимульний матеріал методики складається з 9-ти карток із зображенням кисті людської руки та 10-ї пустої картки. Досліджуваній має із 30 запропонованих варіантів обрати дію, яку за його думкою виконує рука. За результатами методики відповіді досліджуваного можна віднести до таких категорій як агресія, директивність, страх, емоційність, комунікація, залежність, демонстративність, каліцтво (ущербність), активні безособистісні дії та директивності.

3. Патохарактерологічний діагностичний опитувальник А.С. Личко. Методика включає 25 таблиць - наборів фраз («Самопочуття», «Настрій» і ін.). У кожному наборі досліджуваному пропонується обрати

до 3 відповідей, що найбільш йому підходять, та в тих же таблицях обрати до 3 найбільш невідповідних відповідей. Бали нараховуються за збіг з кодом, для кожного показника існує своє мінімальне діагностичне число (МДЧ), яке дозволяє зробити висновки про притаманність або відсутність у досліджуваного даної риси. За методикою діагностуються наступні акцентуації характеру: гіпертимний (Г), сенситивний (С), шизоїдний (Ш), істероїдний (И), циклоїдний (Ц), психастенічний (П), нестійкий (Н), лабільний (Л), епілептоїдний (Е), конформний (К), астено-невротичний (А). Крім того, опитувальник досліджує деякі інші особливості підлітка: психотичну схильність до алкоголізації, делінквентної поведінки, дисимуляції рис характеру, підвищену відвертість, а також оцінити співвідношення рис мужності й жіночності [9].

4. Авторський тест примативності (ступінь впливу інстинктивних мотивацій на поведінку). Тест включає 33 твердження х 4-х бальною шкалою оцінок. Завдяки тесту діагностуються 6 субшкел: нездатність стримувати агресію, макіавелізм, лінь, імпульсивність, забобонність, небажання розвиватись і загальний показник за тестом [10].

5. Авторська анкета для класних керівників. Анкета являла собою короткий опис поняття «булінг», інструкцію й список учнів за абеткою. Необхідно було оцінити схильність до булінгу кожної дитини за 4-х бальною шкалою.

Методи обробки даних: пошук середніх, побудова діаграм виконані у програмі MS Excel 2003, статистичний аналіз виконаний у програмі StatSoft STATISTIKA 6.0.

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 7 з 16-ти можливих проявів цькування. Більшість підлітків використовують елементи булінгу з середньою частотою (5-10 позитивних відповідей), менша частина старшокласників або майже не використовують булінг у власній поведінці (2-4 відповіді) або активно використовують цькування у поведінці (11-15 позитивних відповідей). Аналіз поширеності схильності до різних типів булінгу серед учнів старшої школи виявив, що найчастіше підлітками використовуються заборони та ігнорування, на другому місці за частотою використання знаходяться вербальні знущання, моральне пригнічення є третім за популярністю видом булінгу і, найрідше, старшокласники вдаються до фізичних знущань. Розбіжності між хлопчиками та дівчатами у схильності до булінгу загалом та за окремими його видами статистично незначущі (критерій Манна-Уїтні).

Оцінка учнями власної схильності до цькування одноліток загалом співпадає з оцінкою, наданою класними керівниками: $r_s=0,23$, $p=0,025$. Але за окремими формами булінгу самооцінка та оцінка вчителів співпадає лише за такою формою булінга як моральне пригнічення: $r_s=0,22$, $p=0,035$ (тут і надалі використовувався метод кореляційного аналізу Спірмена).

Зв'язок схильності до булінгу з особистісними рисами. Кореляційний аналіз схильності до булінгу з особистісними рисами агресивності, емоційності, демонстративності, тривожності, динамічними властивостями активності-пасивності, які виявлялися за модифікованою проєктивною методикою «Тест руки», дозволив знайти низку значущих кореляцій – див. табл. 1.

Табл. 1. Зв'язки між показниками булінгу та показниками тесту рук

Показники	Коеф. коррел. Спірмена	p-level
Схильність до вербальних знущань та комунікативність	-0,21	0,040
Схильність до вербальних знущань та активні (нейтральні) дії	-0,25	0,012
Схильність до вербальних знущань та індекс агресивності	0,25	0,013
Заборони й ігнорування та емоційність	0,26	0,011
Заборони й ігнорування та демонстративність	-0,23	0,026

Зв'язок схильності до булінгу з типами акцентуацій. Значущі кореляції були отримані в ході порівняння проявів булінгу з типами акцентуацій за А.С.Личко – див. табл. 2.

Табл. 2. Зв'язки між показниками булінгу та показниками ПДО

Показники	Коеф. коррел. Спірмена	p-level
Схильність до вербальних знущань та сензитивний тип акцентуації	-0,23	0,027
Схильність до фізичних знущань та гіпертимний тип акцентуації	0,22	0,028
Схильність до фізичних знущань та епілептоїдний тип акцентуації	0,30	0,003
Схильність до фізичних знущань та циклоїдний тип акцентуації	-0,20	0,044
Моральне пригнічення та сензитивний тип акцентуації	-0,22	0,033
Моральне пригнічення та маскуліність	-0,22	0,34
Заборони й ігнорування та схильність до алкоголізації	0,23	0,023

Зв'язок схильності до булінгу зі складовими примативності. Багато форм булінгу виявились пов'язаними зі шкалами тесту примативності (схильності до інстинктивної поведінки) – див. табл. 3.

Табл. 3. Зв'язки між схильністю до булінгу та примативністю

Показники примативності	Коеф. коррел. Спірмена	p-level
Схильність до вербальних знущань та макіавелізм	0,29	0,003
Схильність до вербальних знущань та імпульсивність	0,25	0,015
Схильність до вербальних знущань та загальний бал примативності	0,30	0,002
Схильність до фізичних знущань та забобонність	-0,22	0,027
Моральне пригнічення та макіавелізм	0,25	0,014
Заборони й ігнорування та нестриманість агресії	0,33	0,001

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ. Як і в нашому попередньому дослідженні [1] найбільш поширеним серед школярів виявились заборони та ігнорування. Дана форма цькування є майже непомітною для педагогів та не викликає покарань. Вербальні знущання є також достатньо поширеною серед підлітків формою цькування, моральне пригнічення використовуються з середньою частотою, а фізичні знущання використовуються дітьми дуже рідко як найнедозволеніша та соціально неприйнята форма поведінки, за якою майже завжди слідує покарання.

Аналіз зв'язків особистісних рис з показниками булінгу підтвердив нашу гіпотезу, що для різних особистостей є найбільш придатними окремі види булінгу. Зокрема, комунікативні діти не схильні використовувати вербальні знущання в соціальній взаємодії тому, що вони вміють ефективно спілкуватися із оточенням, тому словесні цькування виявляються непотрібними. Діти, що набрали за шкалою «Активні безособові (нейтральні) дії» високі бали, надають недостатньо уваги соціуму у власному житті, їх досвід більш пов'язаний з фізичним оточенням, ніж соціальним. Їм не притаманне вербальне цькування тому, що такі підлітки взагалі мало приділяють уваги спілкуванню з оточуючими, негативне спілкування (вербальний булінг) також не є для них пріоритетом. А от агресивні діти схильні до вербального булінгу. Скоріш, можна допустити, що вербально-агресивні діти будуть обирати даний вид булінгу як достатньо легкий, швидкий спосіб агресії, який мало карається. Демонстративні діти закономірно не використовують заборони та ігнорування у своєму арсеналі, тому що звикли до більш помітних форм демонстрації власних позицій. Виявилось, що всупереч очікуваним результатам, емоційні діти, які повинні мати розвинену емпатію, добрі соціальні навички та теплі стосунки з оточуючими, схильні до такого непомітного, «мовчазного булінгу» як заборони та ігнорування. Скоріш за все діти, що набрали високий бал за шкалою «емоційність» будують свої стосунки з людьми за принципом «подобається-не подобається», не спираючись на раціональні аспекти, тому здатні використовувати «непомітний» булінг для людей, що не подобаються. Вони також можуть бути схильні ображатися, тому у стані образи схильні ігнорувати та відштовхувати інших. Зокрема, за теорією відомих дослідників агресії Басса та Дарки, образа також є формою агресії [16].

Діти з домінуючим сенситивним типом акцентуації не схильні використовувати булінг у вигляді вербальних знущань через свою вразливість та відчуття власної неповноцінності. Такі діти частіше самі виступають в ролі жертв, а не переслідувачів. Гіпертимні особистості завдяки власній підвищеній енергійності та нестримності надають перевагу фізичним знущанням як найбільш активному та дієвому виду булінгу. Епілептоїдні підлітки через постійну роздратованість та афективну вибуховість схильні до агресивних та войовничих фізичних дій. Діти з циклоїдним типом акцентуації через власну нестійкість (чергування гіпертимних та субдепресивних фаз), не вдаються до фізичних знущань, тому що в стані апатичності та пригніченості самі можуть стати жертвами цькування. Діти, у яких діагностується психастенічний тип акцентуації також не вдаються до фізичних знущань, адже вони занадто тривожні та нерішучі для відкритих фізичних дій. Моральне знущання виявилось не властивим учням з маскулітними рисами, скоріш за все тому, що моральне знущання більш властиве дівчатам та підліткам з рисами фемінінності [15]. Діти, які потенційно мають високу психологічну схильність до алкоголізації, дуже прискіпливі до підбору оточення, з яким вони можуть вдаватися до вживання алкоголю. Тому вони мають відштовхувати тих, хто не розділяє їхні шкідливі звички та вподобання, і саме заборони та ігнорування виявляються тим видом булінгу, який для них найбільш властивий.

Діти, які схильні у своєму житті більш користуватися інстинктами ніж розумом схильні до різних видів булінгу. Зокрема, примативні діти схильні використовувати вербальні цькування як швидкий та легкий спосіб підняти свій ієрархічний статус. Нестримні у контролі агресії діти схильні до використання вербальних знущань через те, що словесні форми булінгу дають можливість одразу і без планувань виразити власні негативні емоції. Учні, що звикли хитрощами отримувати те, чого вони хочуть також найчастіше обирають вербальну форму булінгу, адже вміють користуватися словесними конструкціями для досягнення власних цілей. Також риса макіавелізму пов'язана з моральним пригніченням тому, що макіавелісти - гарні маніпулятори і вміють надавати на болючі місця людей вигадливими способами. Така риса як забобонність не передбачає фізичні знущання, адже забобонні підлітки звикли перекладати відповідальність за своє життя та вчинки на інші сили, а серед релігійних та містичних уявлень багато згадується про повернення заподіяного лиха, та покарання насильства. Діти, що нездатні стримувати агресію, схильні використовувати у своєму арсеналі заборони та ігнорування як доволі жорстокий та різкий вид булінгу. Він символічно нагадує про виключення з племені, а це в еволюційному минулому дорівнювало загибелі.

Сучасні підлітки майже не мають гендерних розбіжностей за схильністю до використання булінгу. Спостерігається розмиття кордонів та стереотипів у жіночій та чоловічій поведінці.

ВИСНОВКИ

1. Більшості старших школярів відомі усі види булінгу, в чому вони зізнаються під час анкетування. Особливо звичним видом булінгу для них є заборони та ігнорування. Вчителі не завжди помічають, які діти є справжніми булерами, їх оцінки збігаються з самооцінками підлітків лише за моральним пригніченням як підвидом булінгу.

2. Відповідно до наших гіпотез, підлітки, що отримали високий бал за агресивність часто використовують вербальний булінг як простий спосіб вираження агресії. Діти з високими показниками комунікативності майже не вдаються до вербального булінгу, тому що вміють налагоджувати спілкування і стосунки з іншими, а підлітки, що схильні до нейтральних активних дій просто не мають у власних пріоритетах будь-яке спілкування з іншими, тому теж не використовують вербальний вид знущання. Демонстративні діти не використовують у власному арсеналі заборони та ігнорування тому, що це не справляє яскравих вражень на інших. А емоційні підлітки схильні до використання заборон та ігнорування як найдієвішого способу виразити власні образи на інших.

3. Особистісні риси, властиві представникам різних типів акцентуації логічно пояснюють

схильність учнів до певних видів булінгу. Гіпертимні та епілептоїдні діти схильні до активного фізичного знущання через власну активність та вибуховість; психастенічні, циклоїдні та сенситивні діти не схильні до булінгу через власну тривожність, пригніченість, нестійкість та нерішучість. Маскуліні підлітки не вдаються до морального цькування тому, що такий вид булінгу більш властивий особам з фемінінними рисами. А підлітки, що мають психологічну схильність до алкоголізації використовують заборони та ігнорування для дітей, які не розділяють їхні шкідливі схильності.

4. Згідно з нашими гіпотезами, примативні люди схильні до використання вербального булінгу через те, що таке цькування є зручним засобом підвищити власний ієрархічний статус, якому вони надають велику значущість. Підлітки з високими показниками нестриманості агресії та макіавелізму також схильні до вербальних знущань, які дають можливість просто і швидко досягнути власних цілей. Діти з рисами макіавелізму також вдаються до морального пригнічення як зручного виду маніпуляції, а діти, яким важко стримувати агресію, використовують заборони та ігнорування як достатньо болісний та швидкий тип агресії. Забобонним дітям не властивий фізичний вид булінгу через страх повернення скоєного насилля та покарання.

Надалі планується дослідження булінгу у середній ланці школі, де будуть використані додаткові психодіагностичні інструменти. Зокрема планується детальне вивчення зв'язку булінгу з рисами особистості за Р.Кеттеллом, а також особливості проєктивної ідентифікації для всебічного аналізу і розуміння явища, що вивчається.

Literatura

1. Absalyamova K.Z. Bullying u seredovishhi molodshoi shkoly – social'no-psihologichni ta osobistisni aspekti/ K.Z. Absalyamova, O.L. Lutsenko // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina. Serija: Psihologija. – 2013. – № 1046. (u druci).
2. Bezhenar G. Bullying: pidlitkove nasil'stvo v shkoli / G. Bezhenar // Shkola (Shk. svit). – 2012. - № 2. – S. 75 – 83.
3. Boguslavs'ka A. Nasil'stvo u shkoli // «Ukraїna moloda», 24.04.2007. — Dostupnij z <http://www.umoloda.kiev.ua/number/904/171/32933/>.
4. Vnebrachnyh R. A. Trolling kak forma social'noj agressii v virtual'nyh soobshhestvah // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Psihologija. Pedagogika. — Izhevsk: Udmurtskij gosudarstvennyj universitet. – 2012. — V. 1. — S. 48-51.
5. Volkov B.S. Psihologija podrostanta / B. S. Volkov. – Spb: Piter. – 2010. – 240 s.
6. Glazman O. L. Psihologicheskie osobennosti uchastnikov bullyinga / O.L. Glazman // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena. — 2009. — № 105. — S. 159-165.
7. Gorshkov M.K. Prikladnaja sociologija: metodologija i metody: interaktivnaja uchebnaja pomoshh' / M.K. Gorshkov, F.E. Sheregi. – M.:FGANU «Centr sociologičeskikh issledovanij», Institut sociologii RAN. – 2012. – 372 s.
8. Lejn Devid. Shkol'naja travlja (bullying). Detskaja i podrostantovaja psihoterapija / Pod redakcij Devida Lejna i Jendru Millera. — Spb.: Piter. – 2001. — S. 240—274.
9. Lichko A. E Patoharakterologičeskij diagnostičeskij oprosnik dlja podrostantov i opyt ego praktičeskogo primenjenja / A.E. Lichko N.Ja. Ivanov // Metodičeskoe posobie. Serija: Vypusk 10. M.: Folium. – 1995. 64 s., 2–e izd.
10. Lutsenko O.L. Konstrukt «Primitivnost'» i razrobotka testa dlja ego izmerenija / O.L. Lutsenko, K.Z. Absalyamova // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V.N. Karazina. – 2012. - № 1032, – S. 96 – 99.
11. Maksimenko, S. D. Modifikacija metodiki doslidzhennja agresivnosti ljudini «test ruki» (HAND TEST) [Tekst] / S. D. Maksimenko, O. M. Kokun, C. V. Topolov // Praktična psihologija ta social'na robota. – 2011. - № 2. – S. 16 – 22.
12. Najdenova L. Kiber-bullying: opasnoe virtual'noe «bykovanje» [Elektronnij resurs] / L. Najdenova. - Elektron. tekst. dannj. - Rezhim dostupu: <http://psyfactor.org/lib/cyber-bullying.htm>, vil'nij. - Nazva z ekranu. - Ros. movoju. - Pervireno: 15.06.2011.
13. Shigorina E.V., Profilaktika bullyinga v podrostantovoj srede / E.V. Shigorina // Regional'naja nauchno-praktičeskaja konferencija studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh «Mendeleevskie chtenija». – 2013.
14. Ahmed E. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools / E Ahmed, V. Braithwaite // Social Psychology of Education. – 2004. № 7, P. 35-54.
15. Bolton J. No room for bullies: 10. from the classroom cyberspace / J. Bolton, G. Stan. — 1st ed. — Boys Town, NE: Boys Town Press, 2005. — P. 217
16. Buss A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. Durkee // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol 21(4). P. 343-349.
17. Fonseca Viera da M.M. Violence, bully-ing and counselling in the Iberian Peninsula / M.M. Fonseca Viera, I. F Garcia, G. Q. Perez. – 1989.
18. O'Moore A. M. Bullying in Britain and Ireland: an overview, in E. Roland and E. Munthe (eds) Bullying: An International Perspective / A. M. O'Moore. – London: Fulton Books. – 1989.
19. Olweus D. Aggressors and their victims: bullying in schools, in N. Frude and H. Gault (eds) Disruptive Behaviour in Schools / D. Olweus. – Chichester: Wiley. – 1984
20. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can Do / D. Olweus.— Oxford: Blackwell. – 1993.— 135 p
21. Selekman J. Bullying: It isn't what it used to be / . J. Selekman, J. Vessey // Pediatric Nursing. – 2004. – Vol 30. - №3.
22. Stephenson P. Anatomy of the playground bully / P. Stephenson, D. Smith // Education 18 August. - №7. – 1987. – 236 p.

УДК 159.922.27

Типология «групп-лидеров» в классах развивающего обучения

Дусаविцкий А.К., Заика Е.В.

Охарактеризованы особенности межличностных отношений в 3-4-х классах школ, обучающихся по методике развивающего обучения Эльконина-Давыдова. Отдельное внимание уделено описанию видов и классификации «группы-лидера» – особого структурного образования в коллективе, выполняющего функции нравственного и делового лидерства по отношению к другим учащимся.

Ключевые слова: развивающее обучение, учебный коллектив, межличностные отношения, учебная деятельность, группа-лидер.

Охарактеризовано особливості міжособистісних відносин в 3-4-х класах шкіл, що навчаються за методикою розвивального навчання Ельконіна-Давидова. Окрема увага приділяється опису видів та класифікації «групи-лідера» – особливого структурного утворення в колективі, що виконує функції морального і ділового лідерства по відношенню до інших учнів.

Ключові слова: розвивальне навчання, навчальний колектив, міжособистісні відносини, навчальна діяльність, група-лідер.

The features of interpersonal relations between the students of the 3rd and 4th forms who are studying after the method of developmental education by Elkonin-Davydov are characterized in the article. Special attention is paid to the description and classification of «group-leader» – a special structural formation in the school team performing the functions of moral and pragmatic leadership in relation to other pupils.

Keywords: developmental education, school team, interpersonal relations, learning activities, group-leader.

Постановка проблемы. Система развивающего обучения (РО) школьников – одно из крупнейших достижений отечественной (советской, российской и украинской) возрастной и педагогической психологии. Она базируется на синтезе культурно-исторической теории Л. С. Выготского (разработанной в 20-30-е гг. XX в. в Москве) и теории деятельности А. Н. Леонтьева (разработанной в 30-е гг. в Харькове). Систему РО создал большой коллектив психологов и педагогов под руководством Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и В. В. Репкина. Основные ее контуры возникли в начале 60-х годов, а с середины-конца 60-х она начала быстро набирать темпы своего развития и распространения. Основными центрами становления РО в 60-70-е годы стали Москва и Харьков.

Огромные успехи РО были зафиксированы, прежде всего, в когнитивной сфере: более прочное усвоение знаний, развитие теоретического и творческого мышления, улучшение произвольной и непроизвольной словесно-логической памяти. Позднее были изучены достижения РО в сфере развития личности, ее мотивационных и эмоциональных характеристик. На огромном фактическом материале показано, что в условиях РО развитие личности ребенка происходит в совершенно иной логике, чем при традиционном обучении, открываются качественно новые предпосылки для формирования на высоком уровне целого ряда важных личностных психологических новообразований [1, 6]. Однако до настоящего времени недостаточно изучены особенности межличностных отношений в учебном классе, обучающемся в системе РО. Вместе с тем, как известно, и развитие личности, и становление учебной деятельности школьников тесно взаимосвязаны с их общением (вспомним тезисы о социальной ситуации как важном факторе развития личности и об учебной деятельности как коллективно-распределенной по своей сути).

Анализ публикаций по проблеме. Первые исследования по этой проблеме выполнены более 30 лет назад [2]. На основе применения социометрических методик (как бланковых ее вариантов, так и выбора в действии) при изучении двух коллективов третьеклассников, обучающихся в системе РО, показано, что структура складывающихся в коллективе межличностных отношений существенно отличается от тех ее характеристик, которые обычно отмечаются в психологической литературе, полученных при изучении традиционного обучения (последнее описано в [2, 5]). Основные отличия следующие: 1. В целом межличностные отношения складывающиеся в РО, более благоприятны (общее количество выборов в 1,4-1,7 раз больше, а среди них взаимных больше в 1,8-2,5 раза). 2. Большинство учащихся в той или иной степени вовлечены в различные межличностные отношения (изолированные составляют лишь 20-25%, тогда как при традиционном обучении их обычно не менее половины). 3. Гораздо больше связей между учащимися разного пола, как парных, так и внутри подгрупп из 3-4 человек (тогда, как при обычном обучении такие связи встречаются лишь в единичных случаях). 4. Имеет место особое структурное образование, названо группа-лидер; она состоит из 6-7 учеников обоего пола (примерно 20% класса), обладающих высоким социометрическим статусом, занимающих центральное место в системе межличностных отношений и опосредующих связи между остальными группами и отдельными учащимися (Рис. 1).

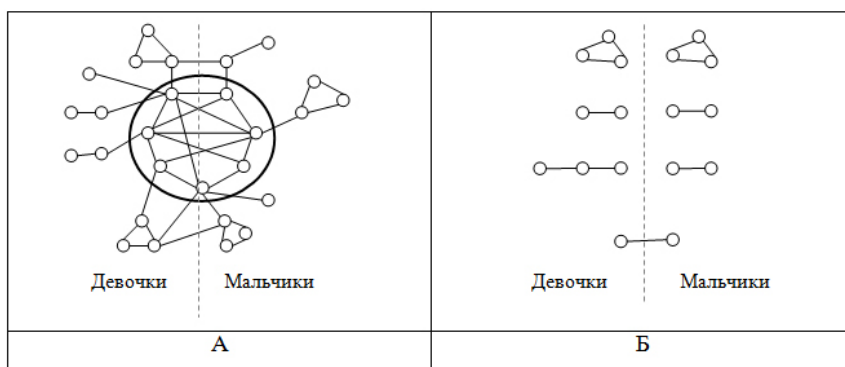


Рис. 1 Типичные схемы межличностных отношений школьников: А – классы развивающего обучения (в центре – группа-лидер), Б – классы традиционного обучения (изолированные учащиеся не показаны)

5. Ученики, входящие в группу-лидер, обычно проявляют высокую учебно-познавательную активность на уроках в процессе решения различных учебных задач, характеризуются высоким уровнем познавательных интересов и реализуют в общении ценности прежде всего морально-этического плана.

В исследованиях, выполненных позднее, отмечались факты высокого уровня удовлетворенности межличностными отношениями в классе интенсивного реального сотрудничества при выполнении как учебных, так и внеучебных заданий, а также о формировании лидерских качеств у большего числа учащихся 3-4-х классов в системе РО [1, 6]. Хотя такое явление, как группа-лидер фиксировалось в отдельных работах [3], однако осталось вне детального рассмотрения.

Цель статьи – на основе привлечения большого статистического материала более детально изучить следующие особенности группы-лидер: частоту ее возникновения в классах РО, нюансы ее структуры, связь входящих в нее учеников с уровнем сформированности у них учебной деятельности, степень ее прочности и др. Особое внимание уделить описанию типов «групп-лидеров», представить их классификацию. Особо подчеркнем, что изучение такого явления как группа-лидер – это не частная, не отдельная узкая исследовательская задача, а конкретизация и уточнение универсальных методологических положений – о социальной ситуации развития личности ребенка, о коллективно-распределенном характере учебной деятельности, о сути и способах учебно-познавательного взаимодействия между школьниками, о закономерностях влияния коллектива на личность и личности на коллектив.

Изложение основного материала включает в себя а) описание процедуры и методов исследования и б) представление результатов и их анализ.

Процедура и методы исследования. Исследование включает в себя два этапа: первый проведен в 1979-81 гг. (его результаты частично описаны в [2]), второй – в 2001-07 гг. (его результаты частично приведены в [3]). Обследовано всего 14 классов. В системе РО – всего восемь (два на первом этапе и шесть на втором), в системе традиционного обучения – шесть классов (два на первом этапе и четыре на втором) (детально см. в [2, 3]). Выбор учащихся третьего и четвертого классов обусловлен тем, что в теории и практике РО особое внимание уделяется именно этому возрасту, так как именно в это время у учащихся, в основном складывается структура учебной деятельности и формируются основные ее интеллектуальные и личностные новообразования [1, 6].

Использовалась классическая социометрическая методика (детально описанная Я. Л. Коломинским [5]). Предлагалось письменно сделать неограниченное число положительных выборов (отрицательные не предлагались) по трем критериям: два из них связаны с учебой – это совместное выполнение домашних заданий и совместная групповая работа на уроке (ученики как РО, так и традиционной системы обучения имели опыт такой работы), а один несвязанный с учебой – совместная поездка за город в воскресенье.

В дальнейшем с учениками проводилась индивидуальная беседа по плану (почему ты выбрал именно этого одноклассника, какие его качества тебе нравятся и т. п.). Опрашивались также учителя на предмет выявления доминирующих по их мнению, характеристик каждого учащегося. Авторы выражают благодарность большому количеству студентов-дипломников и аспирантов, школьных учителей и школьных психологов, принявших участие в проведении исследования.

Результаты и их анализ.

Этот раздел состоит из двух частей: 1) частота встречаемости группы-лидера в классах РО и 2) классификация групп-лидеров.

1. Частота встречаемости групп-лидеров в классах РО

При всем индивидуальном своеобразии структур межличностных отношений в каждом классе при различных критериях выбора, они все же могут быть сведены к структурам трех основных типов.

Тип № 1. В классе очень мало взаимных выборов. В основном это отношения между двумя учениками; реже – между двумя-тремя. Такие микрогруппы – однополюе; взаимные предпочтения между мальчиками и девочками отсутствуют, либо лишь единичны. Микрогруппы по классу «рассыпаны»,

они друг с другом не связаны или такие связи встречаются лишь изредка, образуя конгломераты из двух таких микрогрупп. Велико количество детей изолированных. Эта структура представлена на Рис. 1 – Б.

Тип № 2. На ряду с микрогруппами, состоящими из двух и трех человек, имеет место немало отдельных связей и между такими подгруппами. Иногда образуются незамкнутые цепочки прямые или с одним разветвлением, включающие в себя до 5-6 человек. Цепочки относительно изолированы одна от другой. При этом, по сравнению с Типом № 1 увеличивается общее число парных выборов, в том числе и разнополюх (но они все равно редкие) и уменьшается число изолированных детей. Эта структура представлена на Рис. 2.

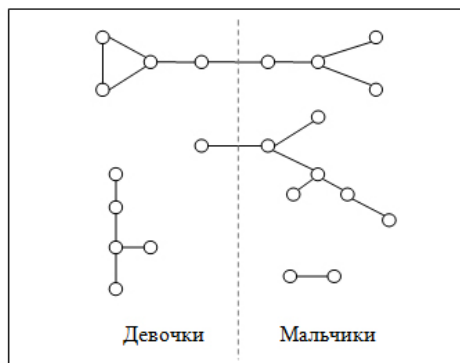


Рис. 2 Структура отношений по Типу №2

Тип № 3. В классе имеется группа-лидер (из 5-8 человек), занимающая центральное положение в структуре межличностных отношений. Общее число межличностных выборов велико, в том числе и между девочками и мальчиками. Изолированные микрогруппы из 2-3 человек, а также изолированные цепочки из 3-5 человек – редки; обычно они хотя бы через одного из своих членов интегрированы в общую структуру класса. Изолированные дети есть, но и их количество минимально. Эта структура представлена на Рис. 1-А.

Частота встречаемости каждого из трех типов структур зависит от типа обучения школьников (развивающее или традиционное) и от критерия социометрического выбора (учебные – внеучебные). При внеучебном критерии выбора наиболее часто встречаются структуры Типа № 1 и № 2, независимо от способа обучения. Из обследованных четырех классов развивающего обучения в половине обнаружен Тип № 1, в другой – Тип № 2. Из восьми классов РО – Тип №1 обнаружен лишь в одном классе, Тип № 2 – в четырех, а Тип № 3 – в трех. При учебных критериях выбора (выполнение домашнего задания и групповая работа на уроке) обнаруживается отчетливая зависимость от способа обучения. В шести классах традиционного обучения из полученных двенадцати структур шесть соответствуют Типу № 1, пять – Типу № 2 и одна – Типу № 3. В восьми классах РО из полученных шестнадцати структур две (обе в отношении домашнего задания) соответствуют Типу № 1, пять – Типу № 2 и девять – Типу № 3.

Следовательно, группа-лидер (как ядро структуры Типа № 3) у учащихся 3-4 классов практически отсутствует (встречаясь как исключение) при осуществлении выборов внеучебных. Что же касается выборов, связанных с учебной деятельностью, то она присутствует достаточно часто, хотя и далеко не всегда, в классах РО (в 56%) и совершенно не типична для классов традиционного обучения, хотя может возникать и там (8%). Наиболее частым вариантом структуры в традиционных классах и при неучебных выборах в РО является Тип № 2. Что касается структуры Типа № 1, отмеченной как наиболее частый вариант для классов 60-х годов, в настоящее время она встречается отнюдь не часто; на смену ей как наиболее распространенной ранее, очевидно пришла структура Типа № 2. При этом процентное соотношение частоты встречаемости группы-лидера (56 и 8) совершенно отчетливо и убедительно свидетельствует о глубинной связи ее возникновения именно с РО. Что касается различий по общей успеваемости и по характеристикам психологического климата между классами, в которых, с одной стороны, группа-лидер присутствует, а с другой стороны, отсутствует, то на сегодняшний день каких-либо явных различий по этим показателям не выявлено (впрочем, при более тонких психологических исследованиях некоторые подобные различия, вероятно, могут быть и обнаружены).

Мотивировка школьниками сделанных ими выборов позволяет заключить о чрезвычайной полиморфности их причин. В целом же, с точки зрения детей, те из них, кто входит в состав группы-лидера, в большей степени, чем другие, обладают положительными показателями, связанными с учебной деятельностью, а также с нравственными качествами [3]. Аналогичное соотношение было обнаружено и по данным оценок педагогов. Таким образом, группа-лидер является образованием безусловно положительным и ее представители в целом воплощают характеристики, связанные с более высоким уровнем личностного развития.

В трех классах РО, где присутствовала группа-лидер, была произведена диагностика уровня сформированности компонентов учебной деятельности (процедура и критерии описаны в [4, 7]). Оказалось, что в двух из трех классов имеет место положительная, хотя и не сильная связь между качеством сформированности учебной деятельности и фактом вхождения ребенка в состав группы-лидера; а в одном – такая связь отсутствует.

2.Классификация «групп-лидеров»

Хотя в известном смысле слова каждая группа-лидер (как и каждый класс, и каждый ученик) – индивидуальна, все же целесообразно наметить некоторую их типологию, перечислить их возможные вариации. На основе как имеющихся у нас эмпирических данных, так и теоретических рассуждений, предлагаем их классифицировать по следующим основаниям.

1. По количественному составу: какое число детей (как в абсолютных числах, так и в процентах к общему числу детей в классе) входит в группу-лидер. Например, в одном классе в нее входит 5 учеников из 15 (соответственно $5:15 \cdot 100 = 33\%$), в другом – 6 из 24 (т. е. 25%). В связи с этим полезно выделять группы малочисленные и многочисленные (по абсолютному количеству: 7 ребят могут организовать работу качественно иначе, чем 4) и представительные и малопредставительные (по процентам: 38% могут задавать совершенно иной стиль работы класса, чем 18%).

2. По единству структуры: группа может состоять из единого цельного «костяка» (см. Рис. 3, А и В) или включать в себя две маленькие относительно обособленные подгруппы (Рис. 3-Г); возможно также наличие и трех таких подгрупп.

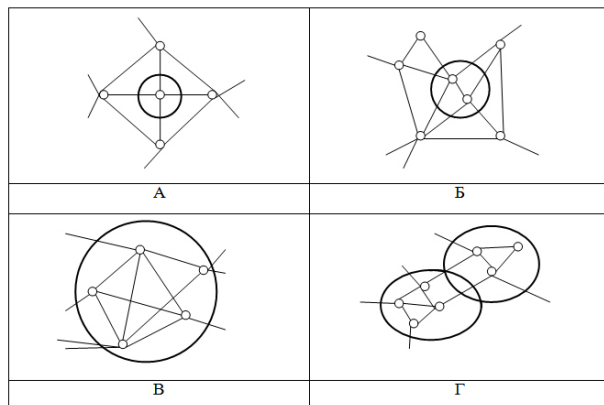


Рис. 3 Варианты структур группы-лидера

3. По половому составу: группы могут включать в себя учащихся обоего пола (примерно поровну мальчики и девочки); быть преимущественно однополой (например, 6 девочек и 2 мальчика) или абсолютно однополой (включать в себя только мальчиков или только девочек).

4. По наличию или отсутствию внутреннего лидера группы: они могут не иметь ярко выраженного лидера (см. Рис. 3, В и Г) или иметь одного лидера внутри группы (Рис. 3-А), а также иметь двух таких лидеров (Рис. 3-Б); при этом лидеры могут быть, вероятно, как в кооперированных отношениях, так и в конкурентных.

5. По степени сплоченности: группа может быть очень высоко сплоченной (т.е. когда связи есть между всеми входящими в нее членами, см. Рис. 3-А) или менее сплоченной (когда такие связи отсутствуют между некоторыми парами ее членов, см. разрывы на Рис. 3, Б и В), причем число таких разрывов может быть как небольшим (всего один-два случая), так и более выраженным (например, пять-шесть).

6. По широте связей с другими ребятами, которые в эту группу не входят (на Рис. 3 эти связи показаны отрезками, идущими в разные стороны от группы-лидера); соответственно она может быть либо относительно обособленной (таких связей мало), либо, напротив, широко интегрированной в общую структуру класса (таких связей много).

7. По степени соответствия членов группы-лидера образцам высокого уровня организации учебной деятельности и яркой представленности моральных норм; так ее члены могут (это бывает чаще всего) иметь в целом более совершенную ступень реализации учебной деятельности и/или выступать более выраженными носителями нравственных норм (причем оба эти критерия могут или сочетаться, или быть представлен лишь один из них, и тогда группа будет носителем норм преимущественно или учебных (деловых) или нравственных (общечеловеческих); не исключена и ситуация, когда такая группа существенно не отличается по этим показателям от остальных учащихся (или даже, страшно подумать, заметно уступает им по этим показателям; в этом случае она будет иметь выраженный деструктивный характер).

8. По степени своего постоянства: она может быть относительно стабильной (как по составу входящих в нее учеников, так и по структуре связей между ними) или динамичной, причем динамичность может иметь следующие аспекты: а) группа-лидер всегда ли наличествует (или при одном замере она есть, а при другом присутствует структура иная – типа Рис. 2); б) имеет ли она «пульсирующий» характер (например, при втором замере в нее вошли два новых члена; при третьем они уже не присутствуют; или: при втором замере она стала более сплоченной, при третьем менее; или: при втором замере в ней появился внутренний лидер, а при третьем исчез); в) обеспечивает ли она постепенную сменяемость своего состава (например, при втором замере два прежних члена из нее вышли, зато появились два новых; а при одном из последующих замеров ее состав будет либо полностью, либо в значительной мере обновлен).

На основе приведенной классификации групп-лидеров (по различным основаниям) можно составлять их типологии как перебор различных сочетаний этих признаков. Так, группа может быть: многочисленной, малопредставительной, состоящей из единого «костяка», оба пола представлены поровну, ярко лидера нет и т.д.

Выводы. 1. Структура межличностных отношений у школьников 3-4-го класса (т. е. в конце т. н. «начальной школы») иногда может включать в себя особую подструктуру из 5-8 человек, как правило обоего пола, занимающую центральное положение в структуре межличностных отношений – группу-лидер. Эта структура нетипична для ситуаций внеучебного общения и классов с традиционным обучением (хотя может иногда возникать и в них). Типична она для ситуаций общения по поводу учебы и в классах РО: в этом случае она имеет место часто, хотя и не всегда (примерно в половине случаев). Если же группа лидер в классе РО отсутствует, то имеет место иная структура межличностных отношений – по Типу № 2.

2. Группа-лидер имеет различные варианты по своей структуре и половому составу. Их типология основана на классификациях по количественному составу, степени единства структуры, половому составу, наличию или отсутствию выраженного лидера, степени сплоченности и др. Межличностные отношения в классах развивающего обучения, по видимому, могут складываться не стандартно-унифицированно, а принципиально полиморфно, то есть как с присутствием группы-лидера, так и с ее отсутствием, а в случае наличия группы-лидера она может иметь много разных типов.

Перспективы исследования состоят в выяснении условий, при которых в классах РО либо формируется, либо не формируется группа-лидер; составлении более точной и эмпирически подтвержденной типологии групп-лидеров; выяснении связи между ее особенностями и темпами формирования учебной деятельности и закономерностями развития личности у учащихся всего класса; изучении последствий неравномерности социальной ситуации для личностного развития как входящих, так и не входящих в группу-лидер и др.

Literatura

1. Dusavickij A. K. Razvivajushhee obrazovanie: teorija i praktika/ A. K. Dusavickij – Har'kov, 2002. – 146 s.
2. Dusavickij A. K. Mezhlíčnostnye otnoshenija v mladšem škol'nom vozraste i ih zavisimost' ot sposoba obuchenija/ A. K. Dusavickij // Voprosy psihologii – 1983. - №1. – S. 58-65.
3. Dusavickij A. K., Zaika E. V. Gruppy-lider kak jadro uchebnogo kollektiva v razvivajushhem obuchenii/ A. K. Dusavickij, E. V. Zaika // Praktična psihologija ta social'na robota, 2013. - № 4. S. 21-24.
4. Zaika E. V. Uchebnaja dejatel'nost' škol'nikov: urovni sformirovannosti ee komponentov/ E. V. Zaika, V. V. Repkin, G. V. Repkina // Praktična psihologija ta social'na robota, 2012. - №1. S. 66-80.
5. Kolominskij Ja. L. Psihologija ličnostnyh vzaimootnoshenij v detskom kollektive/ Ja. L. Kolominskij – Minsk, 1969. – 240 s.
6. Dusavickij A. K., Zaika E. V. Razvitie ličnosti v razvivajushhem obrazovanii: monografija/ Pod red. A. K. Dusavickogo, E. V. Zaiki. – Har'kov, 2011. – 292 s.
7. Repkina G. V. Ocenka urovnja sformirovannosti uchebnoj dejatel'nosti: v pomoshh' uchitelju nachal'nyh klassov/ G. V. Repkina, E. V. Zaika. – Tomsk: Peleng, 1993. – 62 s.

159.9.072.922.2

Віковий аспект вивчення соціального інтелекту дітей різного шкільного віку

Мельник А.А

У статті розглянуте поняття розвитку складових когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту протягом шкільного віку, викладені погляди вчених та наведений власний підхід до визначення цих явищ. Визначені особливості прояву складових соціального інтелекту у дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Доведена актуальність розгляду логіки розвитку соціального інтелекту в онтогенезі, при переході від одного психологічного віку до іншого.

Ключові слова: соціальний інтелект, когнітивний, емоційний та поведінковий компонент, молодший, середній та старший шкільний вік.

В статье рассмотрено понятие развития составляющих когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта на протяжении школьного возраста, изложены взгляды ученых и приведен собственный подход к определению этих явлений. Определены особенности проявления составляющих социального интеллекта у детей младшего, среднего и старшего школьного возраста. Доказана актуальность рассмотрения логики развития социального интеллекта в онтогенезе, при переходе от одного психологического возраста к другому.

Ключевые слова: социальный интеллект, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компонент, младший, средний и старший школьный возраст.

The concept of components of cognitive, emotional and behavioral components of social intelligence during the school age is considered in the article. Scientists views are described and own approach to the definition of these phenomena is given. Manifestation's features of the components of the social intelligence of children of the different school-age are identified. The actuality of the consideration of the logic of the development of the social intelligence in the ontogenesis, at transition from one psychological age to another, is proved.

Keywords: social intelligence, cognitive, emotional and behavioral component, junior, middle and senior school age.

Актуальність. Соціальний інтелект обумовлює процеси соціального пізнання, допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість, допомагає долати раптові кризи та тривалі стреси. Погляд на соціальний інтелект як на статичну, сформовану психічну функцію дорослої людини не дозволяє відповісти на основні запитання, що виникають під час розгляду доволі нового поняття, тому в розумінні самостійного статусу існування соціального інтелекту і його визначення немає єдності. Як наслідок все частіше виникали складності в диференціації поняття соціального інтелекту від близьких йому (наприклад, «соціальна перцепція», «міжособистісна компетентність») і в підборі адекватних методів дослідження.

Внаслідок цього, по-перше, в 1970-і рр. всю сукупність пізнавальних процесів, що опосередковують орієнтування й поведінку в сфері міжособистісних відносин, стали позначати терміном «соціальне пізнання»; по-друге, замість терміну «соціальний інтелект» стали все частіше згадувати когнітивний компонент соціальної компетентності - уміння адекватно й ефективно поводитися в міжособистісній ситуації; по-третє, аналізували емпіричні факти розвитку соціального пізнання найчастіше в дитячому віці [6]. Це не дозволяло зрозуміти роль соціального інтелекту у вирішенні завдань розвитку при переході від одного психологічного віку до іншого, тобто логіку розвитку соціального інтелекту в онтогенезі в цілому. Саме тому вивчення соціального інтелекту з позицій вікового підходу має великий потенціал для дослідників різних шкіл і напрямків.

Для того щоб зрозуміти, в якому ступені соціальний інтелект визначає поведінку людини, деякі автори пропонують простежувати динаміку розвитку виділених компонентів соціального інтелекту в онтогенезі [10]. Однак, на наш погляд, зробити це, базуючись на абстрактних збірних визначеннях соціального інтелекту надзвичайно складно. Неправомірним є і автоматичне перенесення методології дослідження з дорослої на дитячу вибірку. Вивчення соціального пізнання в різновікових вибірках проводиться без урахування вікових новоутворень і без розвитку спільної діяльності й міжособистісних відносин. Л.С. Виготський вказував на те, що не можна вищі культурні форми поведінки й інтелектуальної діяльності (наприклад, вербальні й невербальні компоненти соціального інтелекту) аналізувати тільки за їхнім складом, не враховуючи генезис їхніх форм і структури [2]. Це й спонукало нас звернутися до вікового підходу, у рамках якого можна знайти вихідні положення для відповіді на запитання про розвиток соціального інтелекту в онтогенезі та про його роль у життєдіяльності людини в різні вікові періоди.

Теоретично-методичну основу дослідження складають праці вітчизняних та зарубіжних

вчених у сфері вікової та соціальної психології, де через відсутність системних досліджень, присвячених феномену розвитку соціального інтелекту, вивчалися лише окремі складові поняття соціального інтелекту та його розвитку: соціальна компетентність (В.М. Куніцина), комунікативні здатності (Ануфрієва Н.М., Волошина Н.В., Гончарук П.А.), емоційний інтелект (Н.І. Булка, Е.Л. Носенко, С.В. Руденко) тощо [4]. Уявлення про розвиток соціального інтелекту розкрито крізь вікову періодизацію та надбання у сфері вікової психології Д.Б. Ельконіна, Ж.Піаже, особливості розвитку особистості у процесі навчання (О.К. Дусавицький, Ю.М. Швалб), аспекти впливу засобами психотерапії на підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту (О.С. Кочарян).

В рамках даної статті розкриваються особливості рівнів розвитку складових соціального інтелекту у дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

Російські класики психології надавали величезного значення знанням вікових особливостей розвитку людини (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.). Багато хто з них вказував, що в окремі періоди життя (сензитивні) виникають найбільш сприятливі умови для становлення й розвитку окремих видів здатностей (Л. С. Виготський, А. Н. Леонт'єв, Н. С. Лейтес, Е. Еріксон та ін.) [2, 10].

У роботах зарубіжних дослідників вивчення становлення соціального інтелекту пов'язувалося зі спробами створити вікову періодизацію рівнів його розвитку. Зразком для такої категоризації стала операціональна модель інтелектуального розвитку Ж. Піаже, в рамках якої сутність інтелекту розуміється як можливість здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування до фізичної та соціальної дійсності, а його основне призначення - в структуруванні (організації) взаємодії людини з середовищем [8].

Розвиток інтелекту, на думку Ж. Піаже, це стихійний, підлеглий своїм особливим законам процес визрівання операціональних структур (схем), які поступово зростають з предметно-життєвого досвіду дитини. Відповідно до теорії Ж. Піаже, в цьому процесі може бути виділено п'ять стадій:

- стадія сенсомоторного інтелекту (від 8-10 місяців до 1,5 років);
- символічний, або допоняттєвий, інтелект (від 1,5 - 2 років до 4 років);
- стадія інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7-8 років);
- стадія конкретних операцій (від 7-8 років до 11-12 років);
- стадія формальних операцій, або рефлексивний інтелект (від 11-12 років до 14-15 років).

Однією з найбільш цікавих моделей розвитку уявлень дітей про різні аспекти соціальної дійсності в різні вікові періоди є модель Р. Селмана, який розробив теорію прийняття соціальної ролі. Під прийняттям соціальної ролі він розумів розвиток здатності ставитися і до себе, і до інших людей як до суб'єктів, реагувати на дії оточуючих так само, як на свої власні, і розглядати свою поведінку з точки зору інших людей. Р. Селман розглядав становлення соціального інтелекту в контексті соціалізації особистості. Він простежив розвиток соціального інтелекту в онтогенезі і виділив чотири лінії соціальної взаємодії: розуміння себе, близькі дружні відносини, відносини в групі однолітків і з батьками. Соціальний інтелект в його розумінні - це «інструмент» психіки, який забезпечує людині орієнтацію в соціальній дійсності [1].

Розгляд соціального інтелекту в онтогенетичному аспекті у вітчизняній психології базується на зовсім інших підставах, пов'язаних з розумінням закономірностей психічного розвитку.

Базуючись на методологічних засадах, закладених в працях Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, вітчизняні дослідники приділяють особливу увагу раннім етапам онтогенезу, коли провідним є емоційне спілкування з близькими людьми. Емоційна значущість відносин і перші емоційні узагальнення дозволяють організовувати та інтегрувати сприйняття ситуативних проявів цих відносин в їх єдиний образ.

Інтелектуальний розвиток особистості відбувається у тісному зв'язку з її формуванням: соціальний інтелект є тією здатністю, яка має еволюційну значущість для людини, навички спілкування здобуваються людиною протягом життя та залишаються практично до самої старості [8]. Кожний віковий період характеризується інтенсивним розвитком не лише інтелектуальних здатностей особистості, а й міжособистісної взаємодії, уявлення про особистість та поведінку. Соціальний інтелект забезпечує самопізнання, саморозвиток та самонавчання, вміння прогнозувати та планувати розвиток міжособистісних подій, і являє собою чітку, узгоджену групу ментальних здатностей, що визначають успішність соціальної адаптації.

У роботі досліджується соціальний інтелект дітей шкільного віку, а саме такі вікові періоди:

- молодший шкільний вік (7/8 – 10/11 років, 2-3 клас)
- середній шкільний вік, підліток (10/11 – 14/15 років, 6-7 клас)
- старший шкільний вік, старший підліток, рання юність (14/15 – 16/17, 10 клас).

Розвиток соціального інтелекту дитини від 6 до 11 років прямо пов'язаний зі зміною її способу життя та розширенням кола спілкування - вона починає вчитися в школі, а тому найважливішим фактором розвитку соціального інтелекту в цей віковий період є вступ до школи та пов'язане із цим розширення сфер діяльності і спілкування. Головне місце в розвитку соціального інтелекту молодших школярів, які мають недостатній життєвий досвід і невеликий,

у порівнянні з дорослими людьми, запас знань про навколишній світ, займає дослідницька діяльність. Даний вид діяльності для молодшого школяра є головним джерелом отримання уявлень про навколишнє середовище. Особливе значення для розвитку соціального інтелекту в пошуковій діяльності дитини має гра, образотворча діяльність, конструювання, спілкування з дорослими й іншими дітьми, вивчення природних явищ [3].

Соціальний інтелект молодших школярів формується в процесі спілкування. Потреба спілкування задовольняється головним чином у провідній навчальній діяльності, що й визначає його взаємини. На другому-третьому році навчання поведінка школяра стає соціально адаптованою. Встановлюються більш тісні контакти з однокласниками, з якими дитина разом засвоює знання, приймає участь у суспільному житті, пов'язаній з іграми, змаганнями, походами. Соціальна взаємодія поступово починає підкріплюватися моральною оцінкою поведінки кожного із дітей.

Соціальний інтелект уже в молодшому шкільному віці впливає на особисті взаємини. Оцінка почуттів, визначення настрою своїх однокласників, розуміння мотивів їхніх вчинків сприяє створенню дружніх, так званих «малих» груп. У цих групах складаються свої норми поведінки, свої інтереси. Усвідомленість своїх взаємин з навколишніми припускає аналіз, внутрішнє обговорення на підставі своїх дій, вчинків, тобто певний рівень розвитку рефлексії, яка є одним з найважливіших психічних новоутворень, що формуються в молодшого школяра в процесі навчальної діяльності.

У самому загальному сенсі можна сказати, що соціальний інтелект дітей розвивається в декількох взаємозалежних напрямках: від зовнішніх ціннісних проявів до думок про щирі цінності, виражених у вчинках, поведінці оточуючих людей; від простих міркувань і понять до більш складних; від наочного до абстрактного мислення; від прямолінійного мислення - до гнучкого; від егоцентризму - до децентризму.

Середній шкільний вік – це певний етап дозрівання й розвитку людини, що знаходиться між дитинством і зрілістю [2]. Цей період позначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної й відповідальної дорослості. Однією з найважливіших потреб перехідного віку стає потреба у звільненні від контролю й опіки батьків, вчителів, старших взагалі, а також від встановлених ними правил і порядків. Середній шкільний вік характеризується загальним підйомом життєдіяльності і глибокою перебудовою всього організму. Всі дослідники психології отрочества так чи інакше сходяться у визнанні того величезного значення, що має для підлітків спілкування з однолітками. Якщо в молодшому шкільному віці основою для об'єднання дітей найчастіше є спільна діяльність, то в підлітків, навпаки, привабливість занять і інтереси в основному визначаються можливістю широкого спілкування з однолітками. Інтимно-особистісне спілкування на даному віковому етапі є провідним видом діяльності.

У підлітковому віці у дітей складаються дві різні за своїм значенням для психічного розвитку системи взаємин: одна - з дорослими, інша - з однолітками. Обидві вони продовжують формуватися в середніх класах школи. Виконуючи одну і ту ж загальну соціалізуючу роль, ці дві системи взаємин нерідко входять у протиріччя один з одним за змістом і за регулюючим їх нормам.

Таким чином, виникаюча діяльність особистісного, емоційного спілкування з однолітками є провідною для даного періоду, і сприяє розвитку соціального інтелекту, який отримує своє найбільше розкриття саме у цьому виді діяльності. «Почуття дорослості» як особлива форма новоутворення свідомості допомагає підліткові порівнювати себе з іншими, знаходити взірці для наслідування, об'єднуватися з дітьми того ж віку, виступати лідерами, перебудовувати свою діяльність та відносини взагалі.

Особливе значення для становлення соціального інтелекту має вік старшого підлітка, що прийнято визначати як період критичних ситуацій [1]. Юність - період стабілізації особистості. У цей час складається система сталих поглядів на світ і своє місце в ньому. Відомі й пов'язані із цим юнацький максималізм в оцінках, пристрасність у відстоюванні своєї точки зору. Центральним завданням даного періоду стає самовизначення, професійне й особистісне. Спілкування займає величезне місце в житті старших школярів і представляє для них самостійну цінність. Вже в перехідний від підліткового до юнацького віку період у дітей виникає особливий інтерес до спілкування з дорослими. У старших класах ця тенденція ще більше підсилюється.

У юнацькому спілкуванні відзначають дві протилежні тенденції: розширення його сфери, з одного боку, і зростаючу індивідуалізацію - з іншого. Розширення сфери спілкування проявляється, насамперед, у збільшенні часу, що витрачається на нього, а також в істотному розширенні його соціального простору (серед найближчих друзів старшокласників - учні інших шкіл, технікумів і ПТУ, студенти, робітники, військовослужбовці), у самому пошуку цього спілкування, у постійній готовності до контактів. Що стосується другої тенденції - до індивідуалізації відносин, - то про неї свідчить висока вибірковість у дружніх прихильностях, часом максимальна вимогливість до спілкування із другом.

На порозі юності у старших підлітків проявляються здатність до співпереживання, прагнення до розуміння душі іншої людини, особливо своїх однолітків. У цьому віці відзначається різкий розвиток самосвідомості, який викликає у старшого підлітка потребу в більш тісному спілкуванні з однолітками. Порівняння себе з іншими, інтерес до власної особистості, своїх

здатностей та можливостей створюють сприятливі умови для розвитку самосвідомості. Таким чином, прагнення старшого підлітка реалізувати свої можливості, виявити себе як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності стимулює формування соціального інтелекту.

Отже, будь-який процес розвитку особистості – це завжди процес індивідуального розвитку в контексті, в умовах суспільства, соціальної групи, соціальних контактів, спілкування. Соціальний інтелект варто розцінювати як особливу здатність людини, що формується в процесі її діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування і соціальних взаємодій.

Незважаючи на те, що в ряді досліджень відзначається прояв нерівномірності рівня розвитку когнітивного й соціального інтелекту у школярів різного віку, характеристики цього явища в літературі не описані. Експериментальних досліджень, що визначають специфіку функціонування соціального інтелекту в структурі особистості, украй не досить, для того щоб відповісти на велику кількість запитань, пов'язаних з його формуванням і розвитком.

Розвиваючи ці ідеї, вважаємо, що необхідно виокремлювати форми соціального інтелекту, специфічні для кожного віку, вивчати передумови їх появи, функції, які вони виконують, і трансформації, яким вони піддаються під час подальшого розвитку. Інакше кажучи, необхідно визначити, у якому віці з'являється та або інша форма соціального інтелекту, з чого і як вона виникає і яке місце в загальній життєдіяльності дитини вона займає.

Отже, метою нашого дослідження є визначення рівнів розвитку складових соціального інтелекту дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

Дослідження соціального інтелекту відбувалося за його компонентами, згідно з наступною структурою: когнітивний компонент, який, в свою чергу, включає соціальні знання, пам'ять на імена та обличчя людей, соціальну інтуїцію, соціальне прогнозування та соціальну перцепцію; емоційний компонент, який складається із соціальної чутливості, здатності до емпатії та здатності до саморегуляції; та поведінковий компонент, до складу якого входять соціальна взаємодія та соціальна адаптивність [5].

У дослідженні приймали участь учні 2-х (42 хлопці, 53 дівчинки), 6-х (38 хлопців, 51 дівчинка) та 10-х класів (49 хлопців, 53 дівчинки) СЗОШ №168 м. Харкова. Загальна кількість досліджуваних – 286 осіб віком 8-17 років, з них – 157 дівчат та 129 хлопців.

Експериментальне дослідження відбувалося за допомогою наступних методик:

- тест Дж.Гілфорда та М.Салівена «Діагностика соціального інтелекту» (дорослий варіант - у адаптації Є.С.Михайлової-Альшиної; дитячий варіант – у адаптації Я.І.Михайлової) (для дослідження соціальної інтуїції та соціального прогнозування);

- методика оцінки емоційного інтелекту Н.Холла, а також дитячий варіант методики у адаптації Я.І. Михайлової (для дослідження соціальної чутливості та здатності до саморегуляції);

- методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд (дорослий та дитячий варіанти) (для дослідження соціальної адаптивності);

- методика «Запам'ятовування професій та імен людей» Шешукової О.В. (для дослідження пам'яті на імена та обличчя);

- проективна методика «Улюблене місто» Шешукової О.В. (для дослідження соціальної взаємодії) [3].

Дослідження пам'яті на імена та обличчя як складової когнітивного компоненту соціального інтелекту показало, що серед старших школярів виявлено більшу, порівняно з дітьми молодшого та середнього шкільного віку, кількість учнів з високим рівнем розвитку даної здатності (16%). Високий рівень розвитку здатності до соціального прогнозування був виявлений у більшій кількості молодших школярів (40%), що може свідчити про достатньо розвинений рівень розуміння мотивів своїх вчинків. Також встановлений вищий рівень розвитку здатності до соціального прогнозування у молодших школярів може вказувати на низьку чутливість методики та можливість наявності помилки у адаптації Я.І. Михайлової тесту Дж. Гілфорда та М. Салівена «Діагностика соціального інтелекту» для дітей молодшого шкільного віку. При дослідженні здатності до соціальної інтуїції серед старших школярів було діагностовано 30% учнів з низьким рівнем розвитку даної здатності, а серед дітей середнього шкільного віку взагалі не було виявлено учнів з високим рівнем. Серед дітей старшого шкільного віку виявлено 13% осіб із сформованою здатністю до соціальної інтуїції, в той час як серед молодших школярів високий рівень цієї здатності виявлено у 21% представників даної вікової групи.

Високий рівень розвитку соціальної чутливості як складової емоційного компоненту властивий більше старшим школярам (20%), проте на середньому рівні діагностований і у значній кількості дітей молодшого та середнього шкільного віку (73% та 65% відповідно); найвищий показник за низьким рівнем досліджуваної здатності діагностовано у дітей середнього шкільного віку (20,4%). Показники, які характеризують здатність до саморегуляції, були досліджені за двома шкалами: за шкалою «керування власними емоціями» виявлено 15% старших школярів з високим рівнем, та 19% - з низьким (але серед молодших школярів дітей з низьким рівнем - 22%); за шкалою «Самотивація» - як 26% та 24% дітей з високим рівнем серед молодших та старших школярів відповідно.

Внаслідок дослідження поведінкового компоненту соціального інтелекту отримані наступні результати за показниками соціальної взаємодії: ініціативність на високому рівні більш властива дітям середнього шкільного віку (30,6%), серед старших школярів таких

учнів не було виявлено взагалі (переважно був виявлений середній рівень); серед молодших школярів низький рівень розвитку здатності до домінування не був діагностований; розподіл на низький та високий рівні розвитку дружельності у старших школярів - 10% та 26% відповідно, у групі превалює середній рівень; високий рівень агресивності був виявлений у всіх вікових групах у досить великій кількості досліджуваних (14,6% - у молодших школярів, по 20% у дітей середнього та старшого шкільного віку); підкорення у молодших школярів виявлено на низькому (14,6%) та середньому (85,4%) рівні, у дітей середнього та старшого шкільного віку – на високому рівні (24,5% та 18% відповідно). При дослідженні соціальної адаптивності встановлено, що високі показники прийняття себе та інших, сумісні зі здатністю домінування над іншими більш властиві старшим школярам, залежність від інших є превалюючою серед молодших школярів (20%), конфлікти з іншими менш всього спостерігаються у дітей середнього шкільного віку (13%).

Отже, кожний компонент, представлений складовими-здатностями, має своє чітке призначення та відповідає за налагодження стосунків з оточуючими з метою побудови схеми ефективного спілкування. Емоційний компонент, який піддається тенденції виокремлення у окремий вид інтелекту – емоційний інтелект, – є одним з найважливіших та сприяє встановленню довірчих, відкритих, сповнених емпатії відносин суб'єкта зі співбесідником. Когнітивний компонент соціального інтелекту виконує функцію формування планів власних дій та рефлексії власного розвитку, а також включає здатність розпізнавати та оцінювати емоції і почуття інших людей, визначати настрій та розуміти мотиви їх вчинків. Поведінковий компонент має важливе значення для ситуацій міжособистісної та групової взаємодії, де істотними є такі показники: здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії, уміння пояснювати й переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточуючими.

Визначені різні у дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку рівні розвитку компонентів соціального інтелекту доводять наявність вікових відмінностей у розвитку соціального інтелекту як виникаючої на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, глобальної (інтегральної) здатності особистості орієнтуватися на істотні характеристики комунікативної ситуації і на основі цього намічати можливі способи опосередкованого досягнення своїх або загальних цілей в умовах, коли прямі способи її досягнення неможливі.

Literatura

1. Vlasova O.I. Psihologiya social'nyh zdibnostey: struktura, dinamika ta chynnyky rozvytku / O.I. Vlasova. – K.: IBC, 2005. – 307 s.
2. Vygotskiy L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoy) psihologii // Vygotskiy L.S. Sobr. Soch. T. 4. – M.: Pedagogika, 1984. – S. 243-385.
3. Kulagina I. Y. Vozrastnaya psihologiya: ot rojdeniya do 17 let.: Ucheb. Posobie – 3 izd. / I. Y. Kulagina. – M.: Izd-vo URAO, 1997. – 176 s.
4. Kunicina V. N. Social'naya kompetentnost' i sicial'nyi intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie / V. N. Kunicina // Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii. – SPb. – 1995. – Vyp. 1. – Ch. 1. – S. 48-61.
5. Mel'nik A. A. Social'nyi intellekt yak bagatokomponentna struktura / Materialy mignarodnoi molodignoi naykovo-practychnoi konferencii 'Vektory psihologii-2010'. – H.: HNU imeni V. N. Karazina, 2010. – S. 66-68.
6. Mihailova E. S. Social'nyi intellect: koncepcii, modeli, diagnostika / E. S. Mihailova. – SPb.: Izd-vo SPbU, 2007. – 266 s.
7. Prakticheskii intellekt / R. Dg. Sternberg, Dg. B. Forsait, Dg. Hedland i dr. – SPb.: Piter, 2002. – S. 170-192.
8. Rudenko S. V. Fenomen social'nogo intellectu na suchasnomu etapi rozvytku psihologichnoi nauky // Aktual'ni problemy psihologii. T. 1.: Social'na psihologiya. Organizaciina psihologiya. Ekonomichna psihologiya.: Zb. Nauk. Prac' Instytutu psihologii im. G. S. Kostyuka APN Ukrainy / Za red. Maksymenka S. D., Karamushky L. M. – K.: Milenium, 2004. – Vyp. 13. – S. 85-87.
9. Savenkov A. I. Emocional'nyi i social'nyi intellekt kak prediktory gyznennogo uspeha // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. №1(6), yanvar'-mart 2006. - C.3-38.
10. Chesnokova O. B. Vozrostnoy podhod k issledovaniyu social'nogo intellecta u detej // Vopr. psihol. – 2005. – №6. – C.35-45.

УДК 159.922.7

Психологічні особливості підлітків з ігровою Інтернет - залежністю

Мушинська О. В., Христюк М. В.

У статті розкриваються проблеми інтернет-залежності серед підлітків, симптоми інтернет адикції, наслідки та вплив на психологічне здоров'я підлітків віком 12-13 років. Представлені дані, які були отримані в результаті проведення психологічного дослідження серед підлітків харківських шкіл.

Ключові слова: підлітки, інтернет-адикція, жанр «action», симптоми.

В статье раскрывается проблема интернет-зависимости среди подростков, симптомы интернет-аддикции, последствия и влияние на психологическое здоровье подростков возрастом 12 – 13 лет. Предоставлены данные, которые были получены в результате проведения психологического исследования среди подростков харьковских школ.

Ключевые слова: подростки, интернет-аддикция, жанр «action», симптомы.

The article deals with the problem of Internet addiction among adolescents, symptoms of Internet addiction, consequences and impact on the mental health of adolescents aged 12-13 years. Provided data that were obtained as a result of psychological research among adolescents Kharkov schools.

Keywords: teens, internet addiction, genre «action», symptoms.

Постановка проблеми. Інформаційна мережа Інтернет надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів, з'являються труднощі у комунікативній та професійній сферах, соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримала назву - Інтернет-залежність.

Підлітковий вік є своєрідним переломним моментом у розвитку людини, і захоплення Інтернетом може сприяти як подальшому прогресу у становленні особистості, так і формування пасивної залежності від комп'ютера, що гальмують її розвиток [5].

Серед підлітків з високим рівнем Інтернет-залежності, кількість чоловічої статі майже на третину перевищує кількості жіночої [1]. Високий рівень Інтернет-залежності у підлітковому віці корелює з такими індивідуально-психологічними особливостями, як: занижена самооцінка; суб'єктивне відчуття самотності; наявність симптомокомплексу алекситимії, депресивного стану; схильність до зловживання психоактивними речовинами; зниження організаторських та комунікативних здібностей; вираженість акцентуацій характеру (переважно – гіпертимна, шизоїдна, нестійка), а також поява соціальної дезадаптації. Мікросоціальні чинники високого рівня Інтернет-залежності пов'язані з порушеннями міжособистісної взаємодії з батьками, вчителями, однолітками [2].

Аналіз останніх публікацій. Цьому питанню присвячено чимало сучасних наукових праць, де звертається увага на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (О.М.Арестова, Ю.Д.Бабаєва, К.В.Боярова, О.Є.Войскунський, А.І.Гольдберг, А.Є.Жичкіна, М.С.Іванов, О.В.Смислова, Н.В.Чудова, К.С.Янг).

Найбільш широко досліджуваною сферою впливу комп'ютерних ігор на дитину є виражена агресивність змісту багатьох ігор (А. Андерсон і Д. Бушмен, С. Шапкін, І. Бурлаков, К. Бютнер, Ф. Скотт).

За А. Голдбергом Інтернет-залежність можна констатувати у разі наявності більш ніж трьох симптомів таких як: толерантність - кількість часу, яку потрібно провести в Інтернеті, щоб досягти задоволення, помітно зростає, якщо людина не збільшує кількість часу, яку вона проводить в Інтернет, то ефект помітно знижується; "Синдром відмови" характеризується двома або більше з наступних симптомів (розвиваються протягом періоду часу від декількох днів до місяця); психомоторне порушення; тривога; нав'язливі міркування про те, що зараз відбувається в Інтернет; фантазії про Інтернет; довірливі чи мимовільні рухи пальцями, що нагадують друкування на клавіатурі. Використання Інтернет дозволяє уникнути симптомів "синдрому відмови":

Причинами формування адиктивної поведінки підлітків можуть бути психологічні кризи, пов'язані з особливостями віку; незадоволеність навчанням, оточенням; труднощі в спілкуванні; підвищена тривожність; негаразди в сім'ї (загальне неблагополуччя, тип виховання гіпер/гіпоопіки); відсутність конструктивного захоплення, способу проведення дозвілля; схильність до замкненості, фантазування тощо [7].

Отже, мета даного дослідження – вивчення психологічних особливостей підлітків з ігровою Інтернет – залежністю (на прикладі ігор у жанрі «action»).

Об'єктом дослідження було визначено Інтернет- залежність підлітків.

Предметом – ігрову Інтернет - залежність підлітків.

Для статистичної обробки отриманих під час психодіагностики даних було використано t – критерій Ст'юдента. У дослідженні брали участь підлітки 12 – 13 років харківських шкіл, які були розподілені на 2 групи. Критерії розподілу підлітків у групи з ігровою Інтернет – залежністю та без ігровою інтернет – незалежності підлітків були визначені за В.Л. Малигіним із співавторами [3].

Критерії включення до першої групи (Інтернет - залежні):

1) Наявність доступу в Інтернет протягом останнього року, досвід використання Інтернету більше одного року.

2) Наявність мінімум двох з нижченаступних показників: час перебування в Інтернеті не менше 3 годин на добу, низька соціальна активність (відсутність захоплень позанавчальної діяльності, брак спілкування з друзями поза школою), наявність он-лайн ігор в списку бажаних Інтернет-ресурсів.

3) Сукупність балів за шкалою інтернет-залежності С.Х.Чена (CIAS) - понад 67 балів та за тестом К. Янг у модифікації В.А.Бурової (Лоскутової) - більше 50 балів.

Критерії включення в другу групу (Інтернет - незалежні):

1) наявність доступу в Інтернет протягом останнього року, досвід використання Інтернету більше одного року;

2) час, що проводиться в Інтернеті, менше 3 годин;

3) висока соціальна активність (розширений коло захоплень, задоволеність частотою зустрічей з друзями), відсутність у списку бажаних Інтернет-ресурсів он-лайн ігор, азартних он-лайн ігор.

4) Сукупність балів за шкалою інтернет-залежності С.Х. Чена (CIAS) менше 30 та за тестом К. Янг у модифікації В.А.Бурової (Лоскутової) - менше 35 балів.

На першому етапі дослідження на предмет Інтернет - залежності було продіагностовано 123 підлітки 12 – 13 років, чоловічої статі, учні харківських шкіл, з яких Інтернет- залежними були 19 досліджуваних, 21 – Інтернет- незалежними.

Викладення результатів дослідження. Показники індексів агресивності та ворожості надано у таблиці 2.1.

Індекс агресивності у першій групі (підлітки з ігровою залежністю) складав $61,6 \pm 2,33$, у другій групі (підлітки, незалежні від комп'ютерних ігор) - $61,83 \pm 3,77$, вірогідні відмінності не були виявлені.

Визначено вірогідне підвищення індекса ворожості у першій групі у порівнянні з другою ($67,0 \pm 3,8$ та $58,3 \pm 2,6$ відповідно, $t = 4,8$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 2.1

Індекси агресивності та ворожості у підлітків, залежних та незалежних від комп'ютерних ігор

Індекси	1 група залежні	2 група незалежні	t	p
Індекс агресивності	$61,6 \pm 2,33$	$61,83 \pm 3,77$	0,83	-
Індекс ворожості	$67,0 \pm 3,8$	$58,3 \pm 2,6$	4,8	0,01

Результати дослідження різних видів агресивних реакцій підлітків, залежних та незалежних від комп'ютерних ігор, дали наступні результати.

Показник за шкалою «Фізична агресія» у першій групі (підлітки з ігровою залежністю) склав $55,0 \pm 2,4$, у другій групі (підлітки, незалежні від комп'ютерних ігор) - $58,3 \pm 2,7$, зафіксовано вірогідне підвищення показника у другій групі ($t = 2,02$, $p \leq 0,05$). Щодо проявів фізичної агресії інтернет – аддиктами, у науковій літературі наведені суперечливі дані, але такі дослідники як І. В. Чудова, О. Єгоров, Н. Кузнецова, О. Петрова, наголошують на тому, що комп'ютерні ігри дозволяють опосередкувати прояви агресії в реальному світі, але не виключають високого рівня віртуальної агресивності [4].

Тривожність визначає схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги (емоційний дискомфорт, пов'язаний з очікуванням неблагополуччя в сфері соціальних відносин), і низькому порогу виникнення цього стану. Тривожність, маючи природну основу, складається в результаті дії соціальних та особистісних чинників. За даними низки авторів, Інтернет – залежні (зокрема, залежні від ігор) підлітки відрізняються підвищеною тривожністю, яка призводить до проблем соціально – психологічної адаптації та , відповідно, до втечі до віртуального середовища [2, 3, 6].

Результати вивчення шкільної тривожності підлітків з ігровою залежністю (на прикладі ігор у жанрі «action»).

У першій групі (залежні від комп'ютерних ігор підлітки) порівняно з другою групою (незалежні від комп'ютерних ігор підлітки) зафіксовано вірогідне підвищення показників за наступними шкалами:

- «Загальна тривожність у школі»: у першій групі - $37,8 \pm 4,83$, у другій - $28,2 \pm 1,04$ ($t = 9,93$, $p \leq 0,01$);

- «Фрустрація потреби досягання успіху»: у першій групі - $31,1 \pm 4,12$, у другій - $33,5 \pm 9,02$, ($t = 10,03$, $p \leq 0,01$);
- «Страх самовираження»: у першій групі - $40,0 \pm 3,16$, у другій - $20,3 \pm 7,27$, ($t = 10,02$, $p \leq 0,01$);
- «Страх перевірки знань»: у першій групі - $42,7 \pm 4,0$, у другій - $29,7 \pm 6,1$, ($t = 9,97$, $p \leq 0,01$);
- «Страх невідповідності очікуванням оточуючих»: у першій групі - $51,4 \pm 8,04$, у другій - $25,3 \pm 8,29$, ($t = 9,94$, $p \leq 0,01$);
- «Проблеми та страхи у стосунках з вчителем»: у першій групі - $40,1 \pm 4,4$, у другій - $29,9 \pm 3,5$, ($t = 2,85$, $p \leq 0,05$).

Показники шкільної тривожності підлітків, залежних та незалежних від комп'ютерних ігор, які отримані в емпіричній частині дослідження результати дозволяють зробити наступні висновки:

- у групі підлітків з ігровою Інтернет – залежністю визначено особливості прояви агресивності, а саме, вірогідно вищий індекс ворожості; вірогідно вищі показники за шкалами «Почуття образи» та «Підозрілість», а також вірогідно нижчі показники за шкалами «Фізична агресія» та «Почуття провини» порівняно із групою підлітків, незалежних від комп'ютерних ігор;

- щодо проявів шкільної тривожності, у групі підлітків з ігровою Інтернет – залежністю визначено вірогідно вищі показники за шкалами «Загальна тривожність», «Фрустрація потреби досягання успіху», «Страх самовираження», «Страх перевірки знань», «Страх невідповідності очікування оточуючих», «Проблеми та страх у стосунках з вчителями» порівняно із групою підлітків, незалежних від комп'ютерних ігор; у той же час не було визначено вірогідних відмінностей між обома групами за шкалами «Переживання соціального стресу» та «Низька фізіологічна опірність стресу». Підвищення цих проявів тривожності у підлітків, що мають комп'ютерну ігрову залежність, може мати подвійне пояснення: тривожність може розглядатись як причина залежності від комп'ютерних ігор і тривожність як наслідок цієї залежності. Зважаючи на те, що у підлітковому віці тривожність має тенденцію до підвищення, і викликається конфліктами переважно самооцінювального характеру, які підліток може компенсувати за рахунок створення бажаної для себе «віртуальної особистості».

В цілому, теоретично обґрунтовано та емпірично виявлено існування певних психологічних особливостей підлітків з ігровою залежністю (на прикладі ігор у жанрі «action»).

Отримані результати дозволяють стверджувати, що ці досліджувані відрізняються від підлітків, які не мають ігрової комп'ютерної залежності, специфічними проявами агресивності та шкільної тривожності.

У роботі представлені результати теоретичного узагальнення й емпіричного дослідження психологічних особливостей підлітків, залежних та незалежних від комп'ютерних ігор, а саме агресивності та шкільної тривожності. Отримані результати свідчать про досягнення поставлених завдань відповідно до мети дослідження й дають можливість сформулювати такі висновки:

1. Основні фактори Інтернет - залежної поведінки поділяються на: психологічні (безмежна можливість створювати нові образи власного "Я" та вербалізації уявлень і фантазій, порушення психофізіологічного стану, можлива загроза виникнення психічних розладів і суїцидальної поведінки); соціально-психологічні (потужне розширення меж спілкування особистості; легкість знаходження однодумців і емоційно близьких людей, задоволення потреби в належності до соціальної групи та визнання; можливість відійти від реальності); соціальні (існування сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі: агресивність подання інформації у ЗМІ, поява нових засобів впливу на свідомість, ослаблення найважливіших соціокультурних інститутів, відсутність реально діючих соціальних програм психогігієни та психопрофілактики).

Під ігровою комп'ютерною залежністю розуміється хворобливе захоплення рольовими комп'ютерними іграми, у яких граючий приймає на себе роль віртуального персонажа й живе його життям, відчуваючи себе в реальності комфортно. Перед підлітком розкривається новий світ незліченної кількості можливостей та інтересів, який "відключає" його від справжнього світу, "перемікаючи" на себе та дозволяючи вважати свої успіхи в комп'ютерній грі достатніми для самоствердження й для поліпшення свого стану. Перебування у віртуальному світі дозволяє підліткам розслабитися й абстрагуватися від психологічних проблем у реальному світі, але це відбувається лише на момент перебування у віртуальному просторі. Для ігрового адикта реальний світ нецікавий, повний небезпек, тому що більшість залежних - це люди, що погано адаптуються в соціумі. Внаслідок цього людина намагається жити у віртуальному світі, де все можливо, усе дозволено, де він сам устанавлює правила гри. Вихід з віртуальної реальності є хворобливим для адикта: він знову зіштовхується з ненависної для нього реальністю, що й викликає зниження настрою й активності, відчуття поганого самопочуття.

2. Незважаючи на те, що усередненні показники індексів агресивності та ворожості як у групі підлітків з ігровою Інтернет – залежністю, так і в групі підлітків, незалежних від комп'ютерних ігор, знаходяться у межах середнього рівня, визначене у даному дослідженні підвищення рівня ворожості у групі підлітків з ігровою залежністю свідчить, що ці досліджувані можуть мати проблеми у спілкуванні з оточуючими, і це провокує відхід у світ комп'ютерної гри, де підлітки

можуть самореалізовуватись, самостверджуватись, створити бажану особистість та знайти віртуальних друзів серед інших геймерів. Усереднені показники агресивних реакцій підлітків, залежних та незалежних від комп'ютерних ігор, також знаходяться у межах середнього рівня. Вірогідне зниження показників за шкалами «Фізична агресія» та «Почуття провини» у першій групі може бути пов'язано з тим, що підлітки з ігровою комп'ютерною залежністю реалізують агресивні тенденції у віртуальному світі та витісняють неприємні думки про реальність, вони відчувають задоволеність від гри, що веде до зменшення почуття провини.

Вірогідне підвищення показників за шкалами «Почуття образи» та «Підозрілість» у першій групі можуть, певною мірою, відбивати ті психологічні особливості, які заважають підліткам повноцінно та успішно спілкуватись, що й обумовлює їх потяг до комп'ютерних ігор, які дозволяють реалізувати себе у віртуальному світі.

3. У групі підлітків, залежних від комп'ютерних ігор підлітки порівняно з групою незалежних від комп'ютерних ігор підлітків визначено вірогідне підвищення показників за наступними шкалами: «Загальна тривожність у школі»; «Фрустрація потреби досягнення успіху»; «Страх самовираження»; «Страх перевірки знань»; «Страх невідповідності очікуванням оточуючих»; «Проблеми та страхи у стосунках з вчителем». Не зафіксовано вірогідних відмінностей у показниках між обома групами за наступними шкалами:

«Переживання емоційного стресу», «Низька фізіологічна стійкість до стресу».

Перспектива подальших досліджень. Отримані результати ще не свідчать про явно виражену залежність, але є великий відсоток схильності до її розвитку. Це нове молоде покоління, з однієї сторони, є з новинками технологій на «ТИ», а, з іншої сторони, має випадки патологічної залежності, що буде проявлятися на свідомості, мисленні та світогляді молодого покоління інформаційних технологій. Перспективою подальшої роботи може бути дослідження того як використовують Інтернет як ресурс особи різної статі та віку.

Literatura

1. Vakulich T.N. Adolescence as a critical period in the formation of E-dependent behavior // Scientific journal NEA Dragomanov. Series number 12. Psychology / Ed. Dolinskyi L.V. - K.: NEC of MP Drahomanova 2005. - Vyp.9 (33) - P. 104-112.
2. Vakulich T.N. Types of Internet-dependent behavior of teenagers // Ukrainian-Dutch workshop on child psychiatry and psychotherapy: Proceedings (May 16-19, 2006, Kyiv). - K.: Type of "Myrgorod", 2006. - S. 28-30.
3. Egorov A. Osobennosti of the identity of teenagers with Internet зависимостью/A. Egorov, N. Kuznetsova, E.Petrova//Questions of mental health of children and teenagers. – 2005 . – T.5. - No. 2. – Page 20 – 27.
4. Ivanov M. Influence of role-playing computer games on formation of psychological dependence of the person from Computer / Ivanov M. – Minsk: Харвест, 2004. – 95 pages.
5. Malygin V.L. Features of the identity of the teenagers inclined to the Internet – dependence / Century. L.Malygin and other//neurology and psychiatry magazine. – 2011 . - No. 4. – Page 105 – 108.
6. Malygin V.L. Osobennosti of emotional and social intelligence among Internet and dependent teenagers / V.L.Malygin and B'day. // Medical psychology in Russia: electron. науч. журн. - 2011 . - N 5. Mode dostupa:<http://medpsy.ru>
7. Petrovsky T. Sporting activities as a means of social adaptation of adolescents with antisocial behavior / T.Petrovka // Social Psychology. - 2012. - № 4 (54). Access: <http://politik.org.ua>
8. Rayevsky E. Cherty of the personality Internet and dependent and Internet and independent users / E.Rayevskaya. Access mode: http://flogiston.ru/articles/netpsy/ia_raevska
9. Yuryeva L. Computer dependence – formation, diagnostics, correction and prevention/L. Yuryeva, T.Bolbot. – Dnepropetrovsk: Thresholds, 2006. – 196 with

УДК 159.922.7-053.4:177.61

Аналитический обзор стилей привязанности и их нарушений в раннем детстве

Такмакова М.Ю.

Статья посвящена анализу формирования моделей привязанности в рамках теории привязанности. Проанализированы теории ведущих психологов и психоаналитиков о процессе формирования привязанности. Выделены ведущие типы привязанностей, и влияние родителей на их формирование. Проанализирован зарубежный опыт исследований поведения детей в детских домах и приютах. Рассмотрены основные фазы формирования привязанности в раннем детстве. Проанализированы этапы эффекта разлучения детей в раннем детстве с опекунами. Приведен анализ влияния эффекта разлучения и депривации на развитие воспитанников детских домов.

Ключевые слова: привязанность, депривация, разлучение, детские дома, привязывающие модели поведения.

Стаття присвячена аналізу формування моделей прихильності в рамках теорії прихильності. Виділено провідні типи прихильностей, і вплив батьків на їх формування. Проаналізовано зарубіжний досвід досліджень поведінки дітей у дитячих будинках і притулках. Розглянуто основні фази формування прихильності в ранньому дитинстві. Проаналізовано етапи ефекту розлучення дітей в ранньому дитинстві з опікунами. Наведено аналіз впливу ефекту розлучення і депривації на розвиток вихованців дитячих будинків.

Ключові слова: прихильність, депривація, розлучення, дитячі будинки, прив'язуючі моделі поведінки.

This article analyzes the formation of patterns of attachment in the attachment theory. Highlighted the leading types of attachments, and the influence of parents on their formation. Analyzed foreign experience studies the behavior of children in children's homes and orphanages. The main phase of the formation of attachment in early childhood. The stages the effect of the removal of children from early childhood caregivers. An analysis of the impact of separation and deprivation effects on the development of children's homes.

Keywords: affection, deprivation, separation, children's homes, bind behavior.

Актуальность. В современной психологической науке привязанность является основным понятием, описывающим отношение ребенка к близкому взрослому. Феномен привязанности матери и ребенка (Дж. Боулби, Е. О. Смирнова, М. Эйнсворт и др.) находится в центре внимания исследователей как фактор становления человеческих взаимоотношений. Привязанность имеет большое значение для формирования эффективного материнского поведения, приспособления ребенка к окружающему миру, гармоничного развития личности.

Целью данной статьи является рассмотрение в рамках теории привязанности стилей привязанности и их нарушений в раннем детстве, а также выявить последствия нарушений привязанностей на становление развития личности ребенка.

Известный английский психиатр и психоаналитик Джон Боулби предположил, что мы все обладаем биологически заложенной «системой привязанностей» (то есть системой близких эмоциональных связей), которая обеспечивает нам выживание и защиту в младенчестве и сохраняется в течение всей жизни. Это утверждение лежит в основе теории привязанности, основателями которой являются Джон Боулби и Мэри Эйнсворт.

Д. Боулби в своих исследованиях, которые он проводил с детьми в детских домах и больницах, обнаружил, что такие дети страдают различными эмоциональными проблемами, включая неспособность установить близкие и продолжительные отношения с окружающими. Благодаря своим наблюдениям ученым был сделан вывод о важности построения отношений «мать – ребенок». Для формирования подобной связи у детей должны сформироваться привязывающие модели поведения (attachment behaviors) - жесты и сигналы, которые обеспечивают и поддерживают их близость к опекунам [11; с.182].

Среди привязывающих моделей поведения Д. Боулби выделяет:

- плач,
- улыбка,
- лепетание,
- цепляние,
- сосание,
- следование.

Данные привязывающие модели поведения проявляются у детей на различных возрастных этапах, которые в свою очередь соответствуют формированию привязанности к опекунам у малышей. Д. Боулби выделяет четыре фазы, на протяжении которых у детей формируются отношения привязанности.

Первая фаза, которая длится от рождения до трех месяцев, носит название «неразборчивая реакция на людей». В первые 2-3 месяца жизни малыши реагируют на людей одними и теми же базовыми способами: слушают человеческие голоса и разглядывают человеческие лица [13; с. 23]. Фактически, примерно до 3-месячного возраста малыши улыбаются любому лицу, даже его картонной модели, изображающей лицо полностью или в фас. [11, с. 282-285; 13, с. 180-181,187]. Примерно в тот период, когда малыши начинают улыбаться лицам, они также начинают неизбирательно лепетать (ворковать и гулить). Они лепечут в

основном при звуке человеческого голоса, и особенно при виде человеческого лица, почти независимо от того, какой человек находится рядом. «Лепет, как и улыбка, является социальным стимулом, который выполняет функцию удержания материнской фигуры рядом с младенцем, обеспечивая социальную интеракцию между ними» [11; с. 289].

Данная стадия способствует сближению родителя и ребенка также посредством плача малыша. Плач подобен сигналу бедствия: он оповещает, что малышу требуется помощь, он испытывает боль, дискомфорт. При этом малыши позволяют почти любому человеку успокоить их, покачав или удовлетворив их потребности [11; с. 289-296].

Вторая фаза длится от трех до шести месяцев и называется «фокусирование внимания на знакомых людях». Начиная с 3 месяцев социальные реакции малыша становятся более избирательными: младенцы постепенно ограничивают направленность своих улыбок знакомым людям [11, с. 287, 325], гуляют и лепечут только в присутствии знакомых людей. В целом отдают предпочтение двум или трем людям – и одному в особенности. Этим основным объектом привязанности обычно является мать, но бывают и исключения. Им может быть отец или другой опекун. Боулби сделал предположение, что у малышек формируется наиболее сильная привязанность к тому человеку, который с наибольшей готовностью отвечает на их сигналы и участвует в наиболее приятных интеракциях с ними [11; с. 306-316].

Третья фаза, длящаяся от шести месяцев до трех лет, носит название «интенсивная привязанность и активный поиск близости». Начиная примерно с 6-месячного возраста привязанность младенца к определенному человеку становится все более интенсивной и исключительной. Младенцы громко плачут, демонстрируя тревогу разлучения (separation anxiety), когда мать покидает комнату. [11, с. 295, 300]. При этом они стараются сохранить контакт с родителем, активно следуя за его перемещениями. В это же время возникает боязнь незнакомцев (fear of strangers), которая проявляется от легкой осторожности до громкого плача при виде незнакомого человека. [12]. К окончанию первого года жизни у ребенка на основе повседневных интеракций начинает формироваться общее представление о доступности и отзывчивости опекуна – появляется общая рабочая модель объекта привязанности. [10, с. 203-206].

Четвертая фаза от трех лет и до окончания детства является базой для формирования «партнерского поведения». До 2-3-летнего возраста дети ориентированы только на удовлетворение своих собственных потребностей, они еще не могут принимать в расчет планы или цели опекуна. В дальнейшем же ребенок способен принимать и понимать направленность действий родителя, что позволяет ему действовать больше как партнер в отношениях. В дальнейшем нормальное протекание данной фазы способствует во взрослой жизни формированию устойчивых партнерских отношений, гармоничному формированию привязанности к значимым лицам.

Боулби и другие исследователи (Дубровина И.В., Прихожан А. М. Толстых Н. Н.) отметили, что воспитанники детских домов, лишённые достаточного внимания и заботы со стороны родителей и опекунов, испытывают задержки в эмоциональном и интеллектуальном развитии, сталкиваются со сложностями в формировании близких доверительных отношений. Д. Боулби называл этих индивидуумов «личностями, лишёнными любви»; такие индивидуумы используют людей только в собственных интересах и кажутся неспособными завязать с другим человеком любящие, продолжительные отношения [6]. Поскольку у них не развилась способность к близким связям в течение нормального раннего периода, во взрослой жизни их отношения остаются поверхностными.

Условия в детских домах во многом являются неблагоприятными для формирования близких человеческих связей. Зачастую о малышах заботятся несколько нянь, которые часто сменяют друг друга, и ребенок не успевает установить достаточно глубокие доверительные связи. Персонал детских домов удовлетворяет физические потребности детей, но при этом мало времени уделяет на непосредственное общение с ними. Часто рядом нет никого, кто мог бы откликнуться на плач малышек, улыбнуться им в ответ, поговорить с ними, когда они лепечут, или взять их на руки, когда они этого хотят. Поэтому малышу трудно установить прочную связь с каким-то определенным человеком, т.к. он столкнулся с опытом разлучения с близкими опекунами. Как полагает М.Эйнсуорт, разлучение, скорее всего, будет наиболее болезненным в возрасте между 6 месяцами и 3-4 годами. В это время у ребенка интенсивно формируются привязанности и отсутствуют независимость и когнитивные способности, позволяющие справиться с разлучением в адаптивной манере [5].

Благодаря исследованиям Боулби и Робертсона [14, с. 131-140.] были выделены следующие этапы эффекта разлучения:

- протест – длится от нескольких часов до недели или больше. В этот период малыш переживает острое горе из-за разлуки с матерью и стремится вернуть ее громким плачем, может трясти свою кроватку, бросаться из стороны в сторону. При этом может отвергать всех, кто ухаживает за ним.
- отчаяние – ребенок затихает, уходит в себя, становится пассивным и, по-видимому, находится в состоянии глубокой печали.
- отчужденность – ребенок более оживлен и может принять заботу медсестер и других людей, вступает в общение с окружающими. При этом, когда мать возвращается, ребенок не хочет ее признавать: он отворачивается с безразличным видом и, кажется, что потерял к ней всякий интерес.

Большинство детей восстанавливают свою связь с матерью спустя какое-то время, но если разлучение было продолжительным, и ребенок лишился других опекунов (например, медсестер), он может утратить доверие ко всем людям. Результатом в этом случае также становится «личность, лишённая любви». Такой ребенок будет больше сосредотачиваться на себе и вместо того, чтобы направлять свои желания и чувства на других людей, чаще станет стремиться к конкретным благам: получению сладостей, игрушек или еды.

Недостаток сформированности здоровой привязанности в раннем детстве приводит в дальнейшем

к формированию «синдрома эмоционального холода», что проявляется в избегании (отсутствии) эмоций, чувств. (Кочарян А. С., Терещенко Н. Н., Асланян Т.С., Гуртовая И.В.) Такой человек живет за внешними фасадами, которые могут выглядеть, либо как псевдонезависимость, самодостаточность, отсутствие потребности в теплых отношениях, прагматичность в эмоциональных и сексуальных отношениях, либо, наоборот, как зависимость от другого человека, его теплое отношения, потребность в экстремальных, «зашкаливающих» эмоциях, любовь, сметающая все препятствия, жертвенность в любви и дружбе и т.п. Но и в том и в другом случае за фасадами спрятано неверие людям, неверие в себя, ощущение собственной ненужности, недостойности и т.п. [1]

М. Эйнсуорт в исследованию «Незнакомая ситуация» выделяет три паттерна привязанности, которые формируются при опыте раннего взаимодействия малыша с матерью [4]:

1) Надежно привязанные младенцы (*securely attached infants*) – реализуют здоровый паттерн привязанности. Они относятся к матери, как к опоре, защитнику в незнакомой ситуации, испытывают сильную потребность в близости к ней, в присутствии матери испытывают смелость для активного исследования окружающей обстановки. Их матери, как правило, проявляют сенситивность и быстро реагируют на плач и другие сигналы своих малышей.

2) Неуверенные, избегающие младенцы (*insecure-avoidant infants*) опасаются, что не смогут найти у своей матери поддержки и поэтому склонны реагировать в оборонительном ключе. Избирают безразличную, сдержанную манеру поведения, как бы отрицая какие-либо чувства к матери, чтобы себя защитить. Матери таких детей, в свою очередь, реагируют на поведение младенцев относительно несенситивно, склонны вмешиваться и отвергать своих детей.

3) Неуверенные, амбивалентные младенцы (*insecure-ambivalent infants*) проявляют амбивалентные чувства по отношению к матери: то стремительно тянутся к ней и сильно волнуются в ее отсутствие, то сердито отталкивают. Как правило, эти матери обращались со своими малышами в непоследовательной манере: иногда они проявляют ласку и отзывчивость, а иногда отстраненность и равнодушие.

Таким образом, младенец социален с рождения и нуждается в контакте и эмоциональном взаимодействии. Поведение привязанности – это любые формы поведения, направленные на удержание и взаимодействие с объектом привязанности, т.к. именно особенности взаимодействия ребенка с родителями в раннем детстве являются ведущими в процессе формирования здоровой привязанности. По сути, отношение взрослого является не средством, а сущностью и содержанием самосознания ребенка.

Выводы:

1. Формирование привязанности в раннем возрасте происходит при непосредственном близком эмоциональном контакте со значимым опекуном, по отношению к которому ребенок использует привязывающие модели поведения: плач, цепляние, улыбку, сосание, следование.

2. Формирование отношений привязанности проходит ряд последовательных этапов: первичные неразборчивые реакции младенцев на людей с последующим фокусированием внимания на знакомых людях, затем смещается акцент на поиск близости и интенсивной привязанности, что в итоге приводит к формированию партнерского поведения.

3. Недостаток внимания со стороны родителей или воспитание детей в детских домах провоцирует снижение эмоционального реагирования и, как следствие, неготовность формировать отношения психологической близости с другими, страх интимности, что принимает форму «синдрома эмоционального холода».

Literatura

1. Bowlby J. *Soznanie i razrushenie emotsionalnykh svyazey*. M.: Akademicheskii proekt, 2004. 232 s.
2. Kocharian A.S., Tereschenko N.N., Aslanyan T.S., Gurtovaya I. V. *Sindrom «emotsionalnogo holoda» v mezhluchnostnykh otnosheniyah: additivnyi kontekst // VIsnik Harkivskogo unIversitetu. Ser. Psihologiya.* – H.: Vid-vo HNU, 2007. - #771. – s. 115-119.
3. Kreyn U. *Teoriya razvitiya. Sekrety formirovaniya lichnosti.* – 5-e mezhdunar. Izd. – SPb.: Praym-EVROZNAK, 2002. – 512 s.
4. Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stanton, D.S. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In H.R. Schaffer. (Ed.), *The origins of human social relations*. New York: Academic Press.
5. Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant and mother attachment. In B.M. Caldwell & H.M. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. III). Chicago: University of Chicago Press.
6. Bowlby, J. (1953). *Child care and growth of love*. Baltimore: Penguin Books.
7. Bowlby, J. (1958). *The Nature of the Child's Tie to His Mother.* – London.
8. Bowlby, J. (1959). *Separation Anxiety.* – London.
9. Bowlby, J. *Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood.* - London, 1960.
10. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. II). Separation. New York: Basic Books.
11. Bowlby, J. (1982) *Attachment and loss* (Vol. I). Attachment (2nd ed.). New York: Basic Books (Boulbi Dzh. *Privyazannost/ Per.s angl. M.: Gardariki, 2003*).
12. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books
13. Freedman, D.G. (1974). *Human infancy: An evolutionary perspective*. New York: John Willey.
14. Robertson, J. & Bowlby, J. (1952), *Responses of young children to separation from their mothers*. Courier of the International Children's Centre, Paris, II, 131-140

УДК 159.942-053.66:373.3.046-021.66

Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі

Татьянчиков А.О.

Стаття присвячена розкриттю питань щодо особливостей шкільної тривожності молодших підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі, яка є найбільш характерним показником шкільної дезадаптації, а також емоційного неблагополуччя дитини. Дається аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження за всіма визначеними факторами шкільної тривожності учнів, простежується її динаміка на даному етапі.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, шкільна тривожність, фактори шкільної тривожності, емоційне неблагополуччя, динаміка.

Статья посвящена раскрытию вопросов особенностей школьной тревожности младших подростков на этапе перехода к обучению в основной школе, которая является наиболее характерным показателем школьной дезадаптации, а также эмоционального неблагополучия ребёнка. Дается анализ и обобщение результатов эмпирического исследования по всем обозначенным факторам школьной тревожности учеников, прослеживается её динамика на данном этапе.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, школьная тревожность, факторы школьной тревожности, эмоциональное неблагополучие, динамика.

The article is devoted disclosure questions peculiarities of school anxiety of younger teenagers at the stage transition to learning in secondary school, which is the most characteristic indicator of a school disadaptation, as well as the child's emotional distress. Analyzes and generalizes of the results of empirical research on all factors marked school anxiety of the pupils, traced its dynamics at this stage.

Key words: adaptation, disadaptation, school anxiety, factors of school anxiety, emotional distress, dynamic.

Проблема адаптації до шкільного навчання завжди привертала пильну увагу дослідників і педагогів (І.І. Бойко, М.В. Григор'єва, С.В. Дмитрієва, Є.Г. Коблик, Н.В. Литвиненко, С.Д. Максименко, Є.В. Підчасов, Н.І. Сперанська, О.І. Степник, Г.М. Федоришин, Г.А. Цукерман та ін.), оскільки діти зазнають істотних труднощів на етапі вступу до школи і під час опанування роллю школяра, що пов'язане з певними вимогами з боку вчителів. При цьому одним із складних періодів є також їхнє пристосування до навчання в основній школі, який здебільшого супроводжується низкою труднощів (нові форми та зміст навчання, поява нових вчителів-предметників з різними методами викладання навчального матеріалу та вимогами до учнів, кабінетна система навчання, а також зміна вікового етапу розвитку дитини – її вступ до підліткового віку). У зв'язку з цим стає очевидним, що така ситуація потребує проведення спеціальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності адаптації школярів на цьому етапі навчання, що, передусім, передбачає вивчення чинників, які безпосередньо впливають на процес адаптації дитини.

Одним з таких чинників, тобто основних факторів емоційного неблагополуччя школярів, вважається шкільна тривожність, яка виникає у дітей в ситуаціях, пов'язаних з навчанням у школі. Ось чому, метою нашої статті є вивчення особливостей шкільної тривожності молодших підлітків і простеження її динаміки на етапі переходу до навчання в основній школі.

Слід зазначити, що шкільна тривожність насамперед виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності в навчальних ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки до себе з боку вчителів і однолітків. Як наслідок, дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки і своїх рішень. При цьому учень схильний переживати нейтральні шкільні ситуації як такі, що створюють загрозу його уявленням про себе, особистісним інтересам та цінностям, негативно впливають на самооцінку. Очевидно, що такий емоційний стан дитини значно погіршує та гальмує її адаптацію до нових умов і вимог навчання. Ось чому одним з суттєвих показників психологічної адаптації дітей до основної школи виступає саме рівень шкільної тривожності.

Підвищений рівень тривожності, зниження успішності навчання, проблеми у взаєминах з вчителями та однокласниками призводять також до негативних змін в самооцінці школярів. В свою чергу, незрілість оцінок молодшим підлітком самого себе викликає труднощі у взаєминах з оточуючими, неадекватне уявлення про власні можливості, недооцінку або переоцінку своїх здатностей, що суттєво ускладнює адаптаційний процес.

Рівень шкільної тривожності школярів досліджувався нами за допомогою методики Філліпса за наступними факторами: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми та страхи у відносинах з вчителями. Дослідження проводилося двічі: – наприкінці

четвертого та на початку п'ятого класу, що дало змогу простежити динаміку шкільної тривожності в залежності від зміння умов навчальної діяльності на даному етапі.

Як показують отримані дані, переважна кількість учнів четвертих класів має низький рівень шкільної тривожності за більшістю факторів, що свідчить про відсутність у них негативних емоційних переживань, пов'язаних зі школою, а також достатньо високий рівень адаптованості до навчання. Так, найбільше дітей з низькою тривожністю виявлено за фактором «фрустрації потреби в досягненні успіху» (87,33%), що свідчить про відсутність в молодших школярів несприятливого психічного фону, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату. Здебільшого низький рівень тривожності виявлений також за фактором «переживання соціального стресу» (76,67%), що вказує на сприятливий емоційний стан школярів, на фоні якого розвиваються їх соціальні контакти з однокласниками, а отже на достатній рівень соціально-психологічної адаптованості до класного колективу. Відсутність тривожності за фактором «низька фізіологічна опірність стресу» спостерігається у 76,00% учнів. Такі діти не мають психофізіологічних посилок до зниження пристосовуваності до стресових ситуацій, внаслідок чого виникнення в них неадекватних та деструктивних реакцій на тривожний фактор шкільного середовища є малоімовірними.

Дещо вищі показники тривожності спостерігаються за факторами «проблеми та страхи у відносинах з вчителями» (низький рівень виявлено у 66,67% учнів) та «загальна тривожність у школі» (60,00%). Останній фактор характеризується загальним емоційним станом дітей, пов'язаними з різними формами їх включення до шкільного життя, тобто відображає найбільш загальні переживання молодших школярів по відношенню до школи.

Разом з тим, існує ряд факторів, які викликають підвищену тривожність майже в половині учнів четвертих класів. До таких факторів відносяться «страх ситуації перевірки знань» (18,00% – високий рівень, 34,00% – підвищений), «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (15,33% – високий рівень, 24,67% – підвищений), «страх самовираження» (8,00% – високий рівень, 41,33% – підвищений). Всі ці фактори тісно пов'язані між собою та характеризуються певними негативними емоційними переживаннями, що виникають в ситуаціях, коли школярам доводиться заявляти про себе іншим, прилюдно демонструвати свої знання, досягнення та можливості, очікувати їх оцінювання з боку оточуючих. З огляду на те, що такі ситуації є найбільш типовими та значущими в умовах навчання в основній школі, досить високі показники тривожності за зазначеними факторами можуть суттєво знизити успішність адаптації на даному етапі.

Інші результати були одержані в учнів п'ятих класів: в цілому їм притаманні більш високі показники шкільної тривожності за всіма її видами.

При цьому фактор, за яким спостерігається найбільша тривожність в учнів четвертих класів – «страх ситуації перевірки знань», залишається домінуючим і у п'ятому класі, а кількість школярів з підвищеним та високим його рівнем збільшується з 52,00% до 64,67%, тобто дві треті п'ятикласників у ситуаціях прилюдної перевірки знань, своїх досягнень і можливостей переживають певні негативні емоції: хвилювання під час виконання завдань або відповідей біля дошки, переживання з приводу оцінок, скованість під час усних відповідей перед вчителем та класом тощо. Зростання такого роду переживань на цьому етапі, на нашу думку, пов'язано зі значними змінами у самому процесі навчання, його формах і умовах, з якими школярі стикаються на початку навчання в п'ятому класі. Так, поява нових предметів та суттєве ускладнення існуючих, що вимагає від учнів більш високого рівня розвитку пізнавальних процесів; збільшення кількості та об'єму завдань, нові форми роботи на уроках, поява нових вчителів, страх зробити помилку та отримати низьку оцінку, бути висміяним однокласниками, не виправдати очікувань вчителів і батьків – все це призводить до появи стійкої підвищеної тривожності в ситуаціях, пов'язаними насамперед з перевіркою знань. В учнів, у яких і раніше фіксувалась підвищена тривожність за цим фактором, її рівень може зрости до ще більш високих показників.

Між тим, разом зі зростанням тривожності за фактором «страху перевірки знань», зростають також її показники і за факторами «страх самовираження» (з 49,33% до 60,67%) та «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (з 40,00% до 52,00%), що свідчить про певні труднощі адаптації школярів в цей період.

З метою виявлення факторів шкільної тривожності, які зазнають найбільш суттєвих змін при переході школярів від четвертого до п'ятого класу, а отже найбільш повно характеризують динаміку їхнього емоційного стану в цей період, нами був застосований t-критерій Стьюдента. Отримані дані показали статистично значуще зростання тривожності за факторами «фрустрація потреби в досягненні успіху» ($t_{\text{емп}}=3,6$; $t_{\text{крит}}=2,6$; $p<0,01$; $N=150$) і «проблеми та страхи у відносинах з вчителями» ($t_{\text{емп}}=4,92$; $t_{\text{крит}}=2,6$; $p<0,01$; $N=150$). Кількість школярів, які мають підвищену та високу тривожність за цими факторами, збільшується відповідно з 12,67% і 33,33% до 30,00% і 58,67%. Так, зростання «фрустрації потреби в досягненні успіху» при переході до основної школи вказує на значні труднощі пристосування школярів до нових форм навчальної діяльності, вимог вчителя, темпу уроку, збільшеною обсягу та складності завдань, нової соціальної ситуації, що в результаті заважає дітям розвивати свої потреби в успіху та досягненні високого результату, внаслідок чого в них виникають певні негативні емоційні переживання, які, в свою чергу, можуть відбиватися й на інших сферах їхнього шкільного життя.

Зростання тривожності школярів, спричиненої проблемами та страхами у відносинах

з вчителями, пов'язано, вочевидь, зі зміною одного вчителя початкових класів декількома вчителями-предметниками, які недостатньо добре знають кожного з нових учнів, не завжди враховують їх вікові та індивідуально-психологічні особливості. В свою чергу й самі учні на початку навчання в п'ятому класі ще не встигли повністю пристосуватися до нових вчителів, їхніх вимог та методів викладання навчального матеріалу. Як результат в учнів можуть спостерігатися страхи при спілкуванні з вчителями, сором'язливість, небажання співпрацювати з оточуючими.

Більш, ніж половина учнів п'ятих класів (53,33%), має високу та підвищену загальну тривожність у школі, яка визначається як загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення до шкільного життя. Це свідчить, що у більшості п'ятикласників навчання в школі викликає певні негативні емоційні переживання, які загострюються при переході до основної школи.

Окремо слід виділити зростання тривожності за фактором «низька фізіологічна опірність стресу» (з 24,00% до 42,00%), що обумовлюється особливостями психофізіологічної організації дитини, які значно знижують її пристосовуваність до стресових ситуацій, підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор шкільного середовища. Такі діти ствердно відповідають на наступні запитання тесту: «Чи тремтять у тебе коліні, коли тебе викликають відповідати?», «Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?», «Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?» тощо. Дані емоційні прояви можуть бути як особливостями характеру дитини, набуті на більш ранньому етапі шкільного та дошкільного навчання, а можуть виникнути саме в період переходу до п'ятого класу. В будь-якому разі є очевидним, що такі діти зазнають суттєвих труднощів в процесі адаптації до навчання в основній школі.

Слід зазначити, що найменша кількість п'ятикласників з підвищеним та високим рівнем шкільної тривожності спостерігається за фактором «переживання соціального стресу» (28,67%) – емоційного стану дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти, перш за все – з однолітками. Це свідчить про те, що переважна більшість школярів не має значних труднощів у взаєминах з однокласниками, тобто добре адаптована до умов життєдіяльності в групі. При переході з четвертого до п'ятого класу цей показник також не зазнає істотних змін, що обумовлюється незмінністю класного колективу, переважному збереженню в ньому внутрішньогрупових відносин та розподілу соціометричних статусів. Однак, все ж в 28,67% п'ятикласників спостерігаються негативні емоціональні переживання у відносинах з однокласниками, що, на наш погляд, може бути показником їхньої недостатньої соціально-психологічної адаптації.

Таким чином, негативні емоційні переживання, пов'язані з навчанням у школі, виникають у дітей під впливом тих чи інших факторів. Сукупність рівнів тривожності за всіма розглянутими факторами складає загальний рівень шкільної тривожності школярів. Отже, переважна більшість учнів четвертих класів мають низький загальний рівень шкільної тривожності (74,67%), що свідчить про те, що молодші школярі в цілому позитивно ставляться до школи, не мають значних проблем в соціальних стосунках, школа не викликає в них ярко виражених негативних емоцій. Такі діти можуть мати незначно підвищений рівень тривожності за одним або декількома факторами, що не є відхиленням від норми. З огляду на це, можна говорити про достатній рівень адаптованості цих дітей до навчання в школі. В той же час підвищений рівень шкільної тривожності виявлено у 21,33% школярів. Такі учні мають значно підвищену або високу тривожність за декількома факторами. 4,00% четверокласників мають високий рівень тривожності за переважною більшістю факторів, а отже саме вони найгірше адаптовані до навчання в школі. В п'ятому класі, порівняно з четвертим, рівень шкільної тривожності учнів дещо зростає. Так, збільшується кількість школярів, які мають підвищений (з 21,33% до 39,33%) та високий (з 4% до 8,67%) рівні тривожності. Отже, майже половина учнів п'ятих класів має підвищений або високий рівень шкільної тривожності за більшістю її факторів. Це вказує на те, що при переході до п'ятого класу діти переживають певні негативні емоції, так чи інакше пов'язані з навчанням в школі, що в свою чергу свідчить про кризовість даного періоду та неможливість дітей швидко та без труднощів адаптуватися на ньому. Отже кількість недостатньо адаптованих школярів за показником шкільної тривожності зростає майже вдвічі.

Слід зазначити, що незважаючи на значне зростання кількості школярів з підвищеним та високим загальним рівнем тривожності, застосування t-критерію Стьюдента не фіксує значущих відмінностей між четвертими та п'ятими класами ($t_{\text{емп}}=1,4$; $t_{\text{крит}}=1,96$; $p<0,05$; $N=150$), що може вказувати на складну та неоднозначну структуру змін в тривожності при переході від початкової до основної школи, а також досить умовні межі визначення рівнів тривожності. Так, в одних дітей може спостерігатися значне зниження рівня тривожності, що обумовлюється більшою різноманітністю в основній школі контактів з оточуючими, що, в свою чергу, надає дітям більше можливостей та шляхів адаптації, а також зникненням факторів, які викликали тривожність в початковій школі (наприклад, труднощі у відносинах з вчителем). В інших дітей підвищена або висока тривожність може виступати в якості стійкої особистісної властивості та не змінюватись при переході до нових умов, в третіх – значно зрости під впливом переходу до нових умов. На неоднозначність змін шкільної тривожності також суттєво впливає складний характер

змін окремих її показників, по одним з яких тривожність може знизитись, по іншим навпаки зрости. Отже, така неоднозначна динаміка шкільної тривожності хоча й відображена в зростанні кількості учнів з підвищеним та високим її рівнем, суттєво не змінює її середнього показника по віковій групі, внаслідок чого не дозволяє зафіксувати статистично значущих відмінностей.

Таким чином, незважаючи на відсутність статистично значущих відмінностей в загальному рівні шкільної тривожності між четвертим та п'ятим класом, нами було зафіксоване певне збільшення кількості школярів з підвищеним та високим її рівнем на початку навчання в основній школі, що наочно ілюструють наступні діаграми (рис. 1).

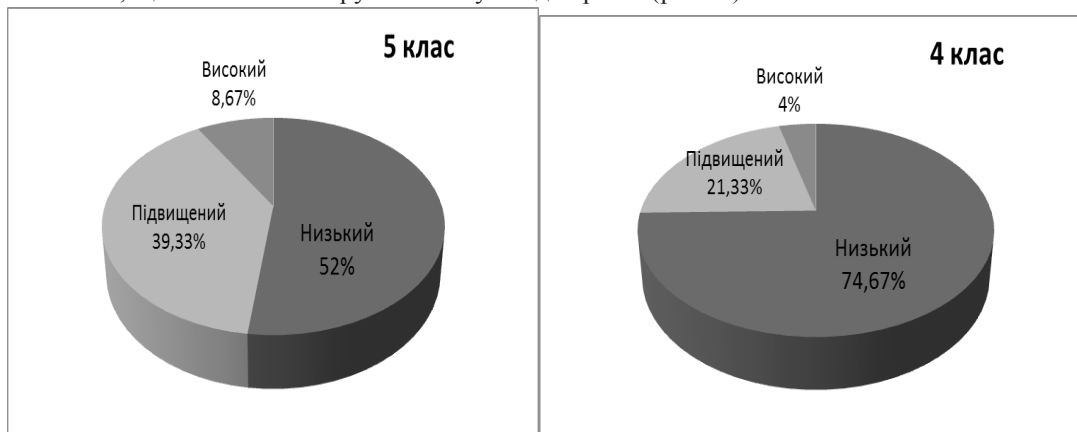


Рис. 1. Загальні рівні шкільної тривожності в учнів 4-х, 5-х класів

Отже, аналіз результатів вивчення шкільної тривожності в учнів четвертих та п'ятих класів, дозволяє зробити наступні висновки:

- на етапі переходу до навчання в основній школі учні зазнають істотних труднощів, які провокують виникнення шкільної тривожності;
- рівень тривожності школярів на цьому етапі зростає за всіма факторами, що гальмує їхній подальший процес адаптації до основної школи;
- найбільш значуще зростання тривожності виявлено за факторами: «фрустрації потреби в досягненні успіху» та «проблеми і страхи у відносинах з вчителями»;
- підвищення ефективності адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі потребує послаблення або знищення показників шкільної тривожності на основі здійснення відповідної спеціальної роботи.

Література

1. Cukerman G. A. Perehod iz nachal'noj shkoly v srednjuju kak psihologicheskaja problema // Voprosy psihologi. – 2001. - № 5. – S. 19 – 34.
2. Dmitrieva S.V. Osobennosti psihologicheskoy adaptacii uchashhihsja k uslovijam obuchenija pri perehode v srednjuju shkolu : Dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 : Moskva, 2005. – 205 c.
3. Lebedeva N.V. Psihologicheskie osnovy podgotovki mladshih shkol'nikov k obucheniju v osnovnoj shkole: Uchebnoe posobie po speckursu / Pskov: PGPI, 2004. – 136 s.
4. Pidchasov Je.V. Projavy tryvozhnosti u ditej molodshogo shkil'nogo viku ta i'h zv'jazok z osoblyvostjamy uvagy / Jevgen Viktorovych Pidchasov, Svitlana Mykolai'vna Galushko // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu im. V.N. Karazina. – Serija: Psihologija. Vypusk 35. – Harkiv : Vydavnychij centr Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu, 2006. - № 718. – S. 92 – 95.
5. Prihozhan A.M. Psihologija trevozhnosti: doskol'nyj i shkol'nyj vozrast / Anna Mihajlovna Prihozhan. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2007. – 192 s.
6. Vlasenko O. Diagnostyka tryvozhnosti p'jatyklasnykiv: Adaptacija do seredn'oi' shkoly // Psiholog. – 2007. - № 35, veresen'. – S. 10 – 11.

УДК: 159.95

Психологічні характеристики самоефективності людей молодого віку

Шапошник Д.О.

Дана стаття присвячена аналізу концепту самоефективності в системі когнітивних, емоційних та психобіографічних характеристик особистості. Доведено зв'язки самоефективності з продуктивним використанням ресурсів мислення та пам'яті, толерантністю до невизначеності, тривожністю, рефлексією власного життєвого шляху. За допомогою квазіексперименту на вибірці молодих людей доведено, що загальна самоефективність прямо зв'язана з особливостями пам'яті, а соціальна – з рефлексивними характеристиками мислення. Самоефективним молодим людям не властиве прогнозування терміну власної смерті, виявлено розбіжності між чоловіками та жінками у взаємозв'язках загальної самоефективності з емоційними складовими психобіографічних якостей особистості.

Ключові слова: самоефективність, толерантність до невизначеності, життєві події, пам'ять, продуктивне мислення, тривожність.

Данная статья посвящена анализу концепта самоэффективности в системе когнитивных, эмоциональных и психобиографических характеристик личности. Доказано взаимосвязи самоэффективности с продуктивным использованием ресурсов мышления и памяти, толерантностью к неопределенности, тревожностью, рефлексией собственного жизненного пути. С помощью квазиэксперимента на выборке молодых людей показано, что общая самоэффективность напрямую связана с особенностями памяти, а социальная – с рефлексивными характеристиками мышления. Самоэффективным молодым людям не свойственно прогнозирование срока собственной смерти, выявлены расхождения между мужчинами и женщинами во взаимосвязях общей самоэффективности с эмоциональными составляющими психобиографических качеств личности.

Ключевые слова: самоэффективность, толерантность к неопределенности, жизненные события, память, продуктивное мышление, тревожность.

This article is devoted to the concept of self-efficacy in the cognitive, emotional, and psychobiographical personality characteristics. It was proved the relationship of self-efficacy to the productive use of resources of thinking and memory, tolerance of uncertainty, anxiety, self-reflection of life. It was showed with the help of quasi-experiments on a sample of young people that the total self-efficacy is directly related to the peculiarities of memory, and social - with reflective characteristics of thinking. Self-efficient young people cannot predict the timing of his own death, revealed differences between men and women in the general self-efficacy relationships with the emotional components of psychobiographical personality traits.

Keywords: self-efficacy, tolerance of uncertainty, life events, memory, productive thinking, anxiety.

За останні десятиріччя дослідження явища самоефективності особистості є популярними серед наукової плеяди зарубіжних та вітчизняних вчених. Перш за все, прикладне значення вивчення самоефективності поширюється у галузях психології здоров'я, психології підприємництва та кар'єри. При вивченні літературних джерел з проблеми самоефективності особистості помітили деяку неточність поширених в цій області понять, що ускладнює проведення досліджень та подальший розвиток теорії. На нашу думку, потребують подолання такі труднощі на шляху дослідження конструкту самоефективності особистості: 1) дослідження самоефективності лише особистісними опитувальниками не здатні в повній мірі ідентифікувати дану змінну, адже самоефективність виявляє себе у конкретній проблемній ситуації, яка потребує від суб'єкта вирішення; 2) потрібне відокремлення самоефективності від особливо залежних від настроїв, ілюзій, захисних механізмів психологічних змінних як самооцінка, впевненість у собі, самопрезентація та ін. Саме тому ми ввели у програму дослідження низку практичних завдань з чіткими критеріями оцінювання та ідеографічну методику аналізу життєвого шляху. Мета статті:

виявити особливості самоефективності молодих людей та проаналізувати взаємозв'язки самоефективності з емоційними, когнітивними, та психобіографічними характеристиками особистості.

В Теорії А. Бандури самоефективність формується з трьох взаємопов'язаних джерел – поведінки, впливу оточення і особистісних факторів (віри, очікувань, самосприйняття, пізнання, прогнозування майбутнього, здатності до соціального навчання тощо). На нашу думку, саме пам'ять як «механізм організації індивідуального досвіду» за О.М. Лактіоновим [цит. по 5, с. 22], мислення (планування та рефлексія) та емоційна саморегуляція (довільне керування емоціями та їхнє прогнозування) відповідають та доповнюють ці фактори самоефективності А. Бандури. Спираючись на визначення самоефективності А. Бандурою, ввели власне поняття самоефективності особистості: самоефективність – впевненість у досягненні оптимального результату (досягнення мети з найменшими витратами), заснована на досвіді подолання труднощів, перш за все, в особистісно значущій ситуації. При незначущій, але необхідній для вирішення ситуації, самоефективність проявляється саме в умінні не втягуватися, не витратити свої ресурси, дати найменший з можливого результату. Один з найголовніших аспектів самоефективності – це аспект не найкращого з усіх, а оптимального результату у конкретній ситуації. Він проявляється у тому, що самоефективна особистість витрачає ресурси на досягнення певних цілей згідно з їхньою пріоритетністю для неї, що дозволяє їй ефективно здійснювати планування життя та раціонально використовувати власні час та психічні ресурси. Таким чином, розвиваючи ідеї А. Бандури, доповнили визначення самоефективності двома критеріями: 1. Самоефективність базується на реальному досвіді, який є головним ресурсом для отримання життєвих результатів. А. Бандура вказував на те, що у формуванні самоефективності значущу роль відіграють активний і пасивний досвід особистості, аналізуючи який, вона має можливість досягати

намічених цілей у ситуації зіткнення з труднощами [10, с. 122]. 2. Самоефективність може як сприяти досягненню мети на шляху до успіху, так й мінімізувати втягування у ту діяльність, яка не є пріоритетною, але потребує чималих зусиль.

Самоефективність особистості найяскравіше, на нашу думку, проявляє себе у ситуації вибору, критичних обставин, життєвих змін. Рушійною силою розвитку, за Ш. Бюлер, є природне прагнення людини до самоздійснення, яке у молодому віці проявляється у початку періоду самореалізації: в професійному, особистому житті, у гострій необхідності віднайти власне покликання. За Т.М. Титаренко ставлення до себе після кризи 23 років дістає нову якість, стаючи ставленням до себе як до партнера у спілкуванні, людини рольової, такої, що взаємодіє. Психологічний час молоді людини дедалі більше опановується завдяки далеким від реальності мріям, надіям, бажанням і досить конкретним життєвим планам, програмам, намірам. Майбутнє не страшить, щодня відбувається величезна кількість подій. Буденність сприймається із захватом, її хочеться переобладнати, зробити святково – несподіваною [8, с.147]. В працях деяких західних авторів простежується тенденція до розширення вікових меж періоду юності: верхньою межею молодіжного віку вважається 35 років. В основу цієї точки зору покладено тезу про «продовження юності», збільшення часу входження у трудове життя, набуття статусу дорослості [7].

Методологія дослідження. Вибірку склали 73 людини молодого віку (24 чоловіка та 49 жінок, $M_{\text{віку}} = 29$ років) різних професій.

Об'єкт дослідження – самоефективність як особистісна властивість.

Предмет дослідження – самоефективність у системі когнітивних, емоційних та психобіографічних якостей особистості.

Мета дослідження – дослідження особливостей явища самоефективності у чоловіків та жінок молодого віку.

Методики дослідження: 1. Методика вивчення самоефективності Дж. Маддукса і М. Шеєра з субшкалами загальної та соціальної самоефективності [2, с. 268]. 2. Методика визначення толерантності до невизначеності С. Баднер з субшкалами новизни, складності та нерозв'язності [4, с. 94]. 3. Методика визначення ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна [3]. 4. Розроблена нами пізнавальна задача № 1 (легка задача, що має конкретне математичне рішення та кількісну відповідь). 5. Метод психологічного автопортрету П. Ржичана [1]. Для обробки методу використовувались показники: загальна кількість описаних значущих подій життя, кількість значущих подій минулого та майбутнього, що очікується, загальна задоволеність періодами минулого та майбутнього за 100% шкалою, загальна кількість позитивних, негативних та нейтральних подій. 6. Пізнавальна задача № 2 (більш складна задача, подібна за рішенням до задачі №1) [6, с. 339]. 7. Розроблені нами дві практичні задачі, де необхідно знайти й описати розв'язання проблемної ситуації, орієнтуючись на власний досвід, знання та інтуїцію.

Для досягнення мети були сформульовані наступні завдання: 1) описати особливості загальної та соціальної самоефективності у жінок та чоловіків, у тому числі відповідно до професійної приналежності; 2) проаналізувати взаємозв'язок самоефективності з інтолерантністю до невизначеності; 3) виявити зв'язки самоефективності з ситуативною та особистісною тривожністю; 4) проаналізувати взаємозв'язок самоефективності з вмінням скористатися минулим досвідом в якості підказки; 5) визначити зв'язки самоефективності з продуктивним мисленням; 6) проаналізувати зв'язки самоефективності з характеристиками психологічної автобіографії.

Для кількісного аналізу результатів використовувалися кореляційний аналіз Спірмена та критерій розбіжності середніх Манна-Уїтні. Обробку даних здійснено за допомогою програми SPSS 11.0.

Результати та обговорення.

Загальна та соціальна самоефективність

Враховуючи професії досліджуваних, жінки – викладачі (технікумів, вищих навчальних закладів, тренери - коучі на підприємствах) відрізняються високим рівнем загальної самоефективності та соціальної самоефективності (згідно до норм методики) (19 чол./26%), середнім рівнем загальної та високим рівнем соціальної самоефективності – керівники, приватні підприємці і чоловіки, і жінки (12 чол./16%), середнім рівнем загальної та низьким соціальної самоефективності – жінки – домогосподарки (10 чол./14%), високим рівнем загальної та самоефективності та низьким рівнем соціальної - чоловіки - IT-спеціалісти (10 чол./14%), високим рівнем соціальної самоефективності – чоловіки – безробітні (6 чол./8%), досліджувані з категорії практичних спеціальностей, а також менеджери різних рівнів (16 чол./22%) мають різні показники щодо характеристик загальної та соціальної самоефективності. Таким чином, спостерігаємо закономірність між професією досліджуваних молодого віку та рівнем їхньої самоефективності: людина, діяльність якої потребує від неї комунікативних навичок, мовленнєвої майстерності та здатності до антиципації, вміння використовувати досвід для вирішення проблемних ситуацій, відрізняється високим рівнем соціальної та загальної самоефективності. Припускаємо, що високі показники соціальної самоефективності молодих безробітних чоловіків компенсуються їхньою здатністю підтримувати зв'язки у широкому колі знайомих та друзів та знаходити там підтримку.

Щодо вибірки в цілому, показники загальної та соціальної самоефективності знаходяться у досліджуваних молодого віку у межах середньої норми з тенденцією до високих показників ($M_{\text{загальна}} = 47,3$; $M_{\text{соціальна}} = 9,5$). Мова йде про оцінку людиною свого потенціалу в сфері предметної діяльності та у сфері спілкування, яким вона реально може скористатися. Вірогідно, саме молодість – період самовипробувань, власної спроможності подолання бар'єрів на шляху до життєвого успіху, і самоефективність у ці роки активізується якнайбільше.

Показники загальної самоефективності знаходяться у досліджуваних у межах середньої норми ($M_{\text{жінки}} = 47,8$, $M_{\text{чоловіки}} = 46,3$). Показники соціальної самоефективності у чоловіків та жінок є відмінними, але відмінності не є значущими: $M_{\text{жінки}} = 9,5$, $M_{\text{чоловіки}} = 9,6$. За допомогою норм до тесту визначені відсотки

респондентів з високою, середньою та низькою самоефективністю. Найбільший відсоток досліджуваних мають середню загальну самоефективність – 60%. Інша частина вибірки має високу загальну самоефективність – 40%, респондентів з низькою загальною самоефективністю не має. Приблизно третині респондентів властиві висока, середня та низька соціальна самоефективність: 33%, 29%, 38% відповідно. Відсутність респондентів з низькою загальною самоефективністю, приблизно однакове відсоткове співвідношення осіб з високою, середньою та низькою соціальною самоефективністю пояснюється, на нашу думку, двома обставинами: 1) віком досліджуваних, для яких ресурсами самоефективності може виступати як життєвий оптимізм, так і певний досвід вирішення практичних проблем; 2) соціально – економічними умовами суспільства, де потрібно доводити право бути успішним, вдало себе представляти у суспільному колі, бути конкурентоспроможним та гнучким у відносинах з людьми.

Зв'язок самоефективності з толерантністю до невизначеності

Завдяки аналізу інтолерантності до невизначеності та її взаємозв'язків із загальною та соціальною самоефективністю було виявлено наступне. Показники інтолерантності до невизначеності загалом є середніми у чоловіків та у жінок ($M_{\text{жінки}}=58$, $M_{\text{чоловіки}}=59$), також як і за її трьома субшкалами: новизни ($M_{\text{жінки}}=13,3$, $M_{\text{чоловіки}}=1,9$), складності ($M_{\text{жінки}}=30,7$, $M_{\text{чоловіки}}=30,1$) та нерозв'язності ($M_{\text{жінки}}=14,1$, $M_{\text{чоловіки}}=14,5$). Ці розбіжності не є значущими.

Загалом по вибірці виявлено негативний кореляційний зв'язок між загальною самоефективністю та показником за шкалою нерозв'язності методики інтолерантності до невизначеності відповідно ($r=-0,450$, $p<0,01$). Це може свідчити про особливості прийняття рішень у критичних ситуаціях в умовах інформаційного суспільства самоефективних людей молодого віку: здатність глибокого аналізу проблемної ситуації, критичне ставлення до вибору варіантів її вирішення.

Зв'язок самоефективності та тривожності

Аналіз рівня тривоги та тривожності дозволив з'ясувати, що як у чоловіків, так і у жінок показники ситуативної тривожності знаходяться у межах норми (розбіжності не є значущими): $M_{\text{жінки}}=35,3$, $M_{\text{чоловіки}}=33,9$, а показники особистісної тривожності – близькі до високих, які починаються з 46 балів: $M_{\text{жінки}}=44,5$, $M_{\text{чоловіки}}=41,4$.

Також у вибірці виявили негативні кореляційні зв'язки між загальною та соціальною самоефективністю та показниками ситуативної ($r=-0,550$, $p<0,01$, $r=-0,436$, $p<0,01$) та особистісної тривожності відповідно ($r=-0,370$, $p<0,05$, $r=-0,502$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що самоефективні особистості, у порівнянні з менш самоефективними, краще володіють власним емоційним станом у невизначених або критичних ситуаціях, краще мобілізують необхідні психічні ресурси для вирішення проблеми. Пограничні між помірними та високими показники особистісної тривожності у людей молодого віку, скоріше за все, зумовлені факторами віку та високими вимогами сучасного світу.

Зв'язок самоефективності з когнітивними якостями

Завдяки аналізу взаємозв'язків самоефективності зі здатністю використовувати ресурс пам'яті, зокрема, знаходити підказки у минулому досвіді, виявлено позитивний кореляційний зв'язок між правильним рішенням складної пізнавальної задачі (яка розв'язується за допомогою згадування більш простої) та загальною самоефективністю ($r=0,319$, $p<0,01$). Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що самоефективність потребує від особистості вміння використовувати досвід минулого для вирішення актуальних завдань, на шляху до поставленої мети, легко знаходити корисні зв'язки між минулим та теперішнім. Цей результат підтверджує дослідження, проведене на українській вибірці студентської молоді [9]. При розв'язанні когнітивних задач досліджувані спиралися у тому числі й на мимовільну пам'ять. П.І. Зінченко описував один зі своїх ефектів діяльності, як ефект глибини обробки: «Чим більше змістовні зв'язки розкриваються в матеріалі, за допомогою того чи іншого способу діяльності, тим продуктивніше виявляється мимовільне запам'ятовування» [11], що, вірогідно, в певній мірі впливає на те, чи згадає людина у потрібний час необхідну інформацію, з якою вона вже стикалася раніше, для вирішення проблеми. Спираючись на Футуристичну теорію пам'яті Г.К. Середи, ми керуємося поняттям операціоналізації пам'яті, що дозволяє виділити той аспект пам'яті, який дозволяє трансформувати дискретну інформацію у досвід таким чином, щоб її можна було використати у необхідний момент при вирішенні певного завдання.

За допомогою аналізу взаємозв'язків самоефективності зі здатністю до вирішення практичних проблем по всій вибірці виявлено позитивна кореляція між соціальною самоефективністю та суб'єктивною ($r=0,293$, $p<0,05$) оцінкою конструктивності розв'язання практичної задачі №2. Тобто, чим вища соціальна самоефективність, тим вищим є суб'єктивний показник розв'язання задач. Вірогідно, з цим результатом пов'язані попередні дані щодо безробітних чоловіків з високими показниками саме соціальної самоефективності. Ілюзорні уявлення про власні досягнення та здібності можуть виступати у певних життєвих ситуаціях джерелом самоефективності особистості, що говорить про незрілість самоефективності. Т.М. Титаренко вказує на можливість протилежної, більш негативної з точки зору психологічного благополуччя особистості, стратегії в критичній ситуації. Вона описує феномен агравації як неусвідомленого спотворення вражень у негативну сторону, ослаблення позитивних і посилення негативних сторін дійсності. Автор вважає, що виникнення аграваційних установок у сучасних молодих людей свідчить про бажання «сховатися» від реальних проблем в песимізм і пасивну безвідповідальність. Вчений згадує про комплекс Іони - страху людини бути такою, якою вона уявляє себе у найвідповідальніші моменти життя, стримування не тільки найгірших, але і найкращих поривів з метою уникнення відповідальності перед долею, природою, життєвими обставинами [8].

Зв'язок самоефективності з психологічною біографією

Психобіографічні методи надають можливість зв'язати виразність тих або інших особистісних рис з унікальністю життєвого шляху кожної людини та індивідуальними способами психологічної переробки життєвих подій.

Виявлено негативний кореляційний взаємозв'язок між загальною самоефективністю та терміном очікування кінця життя ($r=-0,491$, $p<0,01$). Це вказує на те, що самоефективні молоді люди відносяться до прогнозування терміну власної смерті скоріше як до його «програмування», а не як до можливості ефективного планування життя, час якого є об'єктивно обмеженим біологічними закономірностями. Можливо, саме навчання оптимізму, уявлення, що попереду все життя, заставляють молодих людей не думати про смерть як далеко та невизначену терміном подію. У жінок виявлено негативний кореляційний взаємозв'язок між загальною самоефективністю та нейтральними подіями ($r=-0,302$, $p<0,05$), а у чоловіків - між загальною самоефективністю та подіями минулого ($r=-0,485$, $p<0,05$). За Є.П. Ільїним (2002) жінки більш вільні у вираженні емоцій, ніж чоловіки. Чоловіки більше маскують свої емоції. Також існує версія, що відмінності між чоловіками і жінками у запам'ятовуванні своїх переживань можуть бути пояснені гіршою у чоловіків, ніж у жінок, рефлексією. Припускаємо, що саме з цим пов'язані отримані результати: висока загальна самоефективність у жінок асоціюється з експресивною оцінкою емоцій, у чоловіків – з меншою рефлексією відносно подій власного минулого.

Таким чином, саме загальна самоефективність молодих людей базується на певних характеристиках рефлексії власного життєвого шляху, вірогідно, це пов'язано з тим, що людина молодого віку більш схильна вбачати свою успішність в окремих якостях чи навичках, ніж в результаті окремих періодів життя.

Висновки:

1. Вибірка людей молодого віку здебільшого характеризується середнім рівнем (з тенденцією до високого) загальної та соціальної самоефективності. І чоловіки, і жінки не відрізняються за показниками загальної та соціальної самоефективності, що може бути індикатором рівності вимог суспільства до жінки й чоловіка. Професійна діяльність людини впливають на рівень її загальної та соціальної самоефективності.

2. Самоефективність прямо пов'язана з толерантністю до невизначеності. Як у чоловіків, так і у жінок з високою самоефективністю спостерігається тенденція відкритості до нової інформації, нових знайомств, до здатності не ухилятися від складних невизначених ситуацій, а знаходити засоби їх вирішення. До того ж, виявили здатність молодих людей з високою загальною самоефективністю до прийняття рішень у критичних ситуаціях, з дефіцитом інформації.

3. Для людей молодого віку характерна дещо підвищена особистісна тривожність. Самоефективність в цей життєвий період протилежним чином відноситься до тривожності.

4. Самоефективність потребує від особистості вміння використовувати досвід минулого для вирішення актуальних завдань, легко знаходити корисні зв'язки між минулим та теперішнім. Це доведено наявністю позитивної кореляції у вибірці молодих людей між загальною самоефективністю та правильним рішенням складної пізнавальної задачі з використання рішення попередньої простої задачі в якості підказки.

5. Для високого розвитку самоефективності доведена необхідність утягнення когнітивних ресурсів психіки: по всій вибірці виявлені позитивні кореляції між соціальною самоефективністю та суб'єктивною оцінкою конструктивності розв'язання практичної задачі. Ілюзорні уявлення про власні досягнення та здібності можуть виступати у певних життєвих ситуаціях джерелом самоефективності молоді людини. Зрілість самоефективності вимагає від людини більш надійних та якісних психічних ресурсів.

6. Самоефективним молодим людям не властиве прогнозування терміну власної смерті, виявлено розбіжності між чоловіками та жінками у взаємозв'язках загальної самоефективності з емоційними складовими психобіографічних якостей особистості.

Literatura

1. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar-spravochnik po psihodiagnostike / L.F. Burlachuk. – SPb.: PiterKom, 1999.
2. Mogilevkin E.A. Karerniyi rost: diagnostika, tehnologii, trening / E.A. Mogilevkin. – SPb.: Rech, 2007. – 336 s.
3. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testyi: [pod. red. D.Ya. Raygorodskogo]. – Samara: Izdatelskiy Dom «BAHRAH-M», 2002.
4. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti: [pod red. G.U. Soldatovoy, L.A. Shaygerovoy]. – M.: Smyisl, 2008. – 172 s.
5. Sereda G.K. Izbrannyye psihologicheskie trudy: Sbornik / Sost. E.F. Ivanova, E.V. Zaika. – H.: HNU imeni V.N. Karazina, 2010. – 352 s.
6. Solso R. Kognitivnaya psihologiya / R. Solso. — SPb.: Piter, 2006. — 589 s.
7. Teremko V.G. Sotsiologiya: Pidruchnik / V.G. Teremko. – K. – Vidavnichiy tsentr «Akademiya», 2005. – 432 s.
8. Titarenko T.M. Zhitteviy svit osobistosti : u mezhhah i za mezhami budennosti / T.M. Titarenko – K.: Libid, 2003. – 376 s.
9. Shaposhnik D. Samoefektivnist u sistemi kognitivnih, emotsiynih ta psihobiografichnih yakostey osobistosti / D. Shaposhnik, O. Lutsenko // Sotsialna psihologiya: nauk. zhurnal / Golov. red. Yu. Zh. Shaygorodskiy. – 2012. – № 4. – S. 25-35.
10. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – № 37. – P. 122-147.
11. Mescheryakov B.G. P.I. Zinchenko i psihologiya pamyati (k 100-letiyu so Dnya rozhdniya uchenogo) [Elektronnyy resurs] / B.G. Mescheryakov. – Rezhim dostupa: <http://120966.vashps00.web.hosting-test.net/voprospsih/218/18361-p-i-zinchenko-i-psixologiya-pamyati-k-100-letiyu-so-dnya-rozhdniya-uchenogo.html>. – Zagl. s ekrana.

УДК 159.922.72

Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності

Шукалова О. С.

Эта статья направлена на рассмотрение средств развития познавательного интереса младших школьников в условиях контроля и оценивания учебной деятельности. Стимуляция и упрочнение познавательного интереса обеспечивает становление ребенка как субъекта разных видов деятельности. Познавательный интерес – это ведущая мотивационная тенденция и необходимый компонент структуры учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, познавательный интерес, контроль, оценивание, учебная деятельность.

Ця стаття спрямована на розгляд засобів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності. Стимуляція й зміцнення пізнавального інтересу забезпечує становлення дитини як суб'єкта різних видів діяльності. Пізнавальний інтерес – це провідна мотиваційна тенденція та необхідний компонент структури навчальної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: молодший шкільний вік, пізнавальний інтерес, контроль, оцінювання, навчальна діяльність.

This article is directed for consideration of facilities on the process of the development of cognitive interest in the conditions of control and evaluation of educational activity of junior schoolboy. Stimulation and work-hardening of cognitive interest provides becoming of child as an object of different types of activity. Cognitive interest is an anchorwoman motivational tendency and necessary component of structure of educational activity of junior schoolboys.

Keywords: junior, cognitive interest, control, evaluation, educational activity.

Вітчизняні учені та педагогічні працівники звернули увагу на проблему пізнавального інтересу у дітей лише тому, що почали досліджувати питання активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, формування у них суб'єктної позиції до навчальної діяльності, яка допускає розвиток здатності самостійно нею керувати. Реалізація цього важливого завдання можлива лише за умови стимуляції й зміцнення пізнавального інтересу [3; 6; 9; 10; 11; 12; 15; 16; 17; 22 і ін.].

Мета статті - розкрити засоби розвитку пізнавального інтересу молодших школярів в умовах контролю та оцінювання навчальної діяльності.

Проведення розвиваючих занять з заданої проблеми повинно проходити у два етапи. На першому етапі постають такі завдання:

- розвиток пріоритету інтересу молодших школярів до процесу, а не до результату навчальної діяльності;

- розвиток усвідомлення того, що основним результатом навчальної діяльності є оволодіння новими способами дій, а не отримання одиничної фактологічної інформації чи оцінки;

- розвиток здатності утримувати високий рівень пізнавального інтересу в умовах змагання, ситуації успіху та інших ситуаціях, які переводять увагу зі змістовних на формальні характеристики результату навчальної діяльності.

При реалізації даної групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

а) щодо орієнтації на оцінку, як негативного чиннику розвитку пізнавального інтересу;

б) щодо засобів розвитку здатності адекватно та критично оцінювати учнями власну навчальну діяльність;

в) щодо пріоритету інтересу до власне навчальних умінь, які містять у своєму змісті перш за все способи навчальної діяльності;

г) щодо необхідності дотримуватися принципу наступності, як способу забезпечення можливості отримувати задоволення від процесу навчальної діяльності.

а) Дослідження психологів [20] довели, що орієнтація на оцінку є одним з факторів, які негативно впливають на розвиток внутрішніх мотивів навчальної діяльності. Тому, вже наприкінці навчання у початковій школі в учнів формується своєрідна система мотивів, в якій провідна роль належить соціальним, моральним мотивам і в якій слабо виражені внутрішні, а саме, навчальні мотиви.

Однак, неправильно стверджувати, що визначена структура мотивів навчальної діяльності є виявом закономірностей вікового розвитку дитини. Скоріше вона утворюється через ті недоліки, які існують власне в організації процесу навчання у початковій школі. Експеримент Ш.О.Амонашвілі [1], в основі якого лежить відмова від оцінювання знань учнів шляхом оцінок, призводить до інтенсивного усвідомлення учнями результатів своєї навчальної діяльності, швидкого розвитку інтересу до її змісту й способів, і тим самим, до істотної зміни мотиваційної структури навчання, де переважають власне навчальні мотиви. Однак, результати цього експерименту не дають нам достатньо підстав для висновку про те, що саме оцінка є основною перешкодою на шляху формування повноцінної системи мотивів навчання. Цей експеримент проводився без суттєвих змін традиційного для початкової школи способу навчання, для якого є характерним емпіричний зміст знань, що підлягають засвоєнню, і недостатньо чітке й послідовне виділення предмета й засобів пізнавальної діяльності [8, с.58-65].

б) Успішна навчальна діяльність можлива лише тоді, коли не педагогічна оцінка виступає в ролі головного мотиватора, а коли навчальна діяльність регулюється пізнавальною потребою.

У процесі навчання дуже важливою є готовність школяра кризь призму вимог, пропонування до роботи, виконаної іншою дитиною, досить критично переглянути власну роботу. В експерименті Ш.О.Амонашвілі [1] дітей перших і других класів залучали до взаємооцінки й самооцінки різних видів роботи: читання й переказу текстів, виробів, виготовлених на уроках праці, тощо. Вироби роздавалися на взаємну оцінку дітям, до того, як їх оцінював учитель. Після виставлення оцінки за роботу товариша, учневі віддавали предмет, виготовлений ним самим, і просили також розглянути його й оцінити. На початковому етапі робота всіх учнів-«рецензентів» по оцінюванню власних виробів не відповідала тим вимогам, які вони пред'являли до роботи, виконаної товаришем. З часом вимоги дітей до власних робіт неухильно зростали, при цьому знижувалася надмірна критичність при оцінюванні роботи товаришів [13, с.48-51].

в) Формування навчально-пізнавальних мотивів, як показали наші дослідження, залежить від правильної організації навчальної діяльності школярів та опрацювання всіх її компонентів. Треба формувати усередині самої навчальної діяльності орієнтацію учнів на спосіб здобування знань, а не тільки на власне знання.

У процесі досліджень [7; 202] були уточнені показники навчально-пізнавальних мотивів:

- інтерес до активної роботи з матеріалом, до його опрацювання, до вичленовування способу виконання цієї роботи;

- бажання повернутися до аналізу способу роботи, навіть у тому випадку, якщо цього не вимагає вчитель, і – головне – навіть після отримання правильного результату;

- прагнення порівнювати кілька можливих способів отримання одного результату;

- інтерес до способу розв'язання навіть у тому випадку, якщо бажання швидше одержати результат відволікає дитину, віддаляє її від аналізу способу роботи тощо.

г) Спосіб здійснення контролю за процесом засвоєння (для того, хто контролює) не має великого значення для якості засвоєння знань, але новизна способу контролю, наприклад, в умовах змагання (під час роботи учнів парами, де здійснюється взаємний контроль) сприяє створенню позитивної мотивації [18, с.112-113].

Клас поділили на п'ять команд. Кожній команді запропонували виконати творчі завдання: спочатку намалювати малюнок на будь-яку тему, а потім написати оповідання за змістом цього малюнка. Психолог не висував ніяких вимог та критеріїв. Після цього представник кожної команди повинен був показати свій малюнок та розповісти своє оповідання. Дітям запропонували обрати найкращий виступ та розподілити призові місця. При колективному обговоренні психолог ставить певні запитання. Чи легко було дітям виконувати це завдання? Чи сподобалося їм це змагання? Чим гарне змагання? Чи не ображається той, хто програв? За яким принципом діти обирали переможця: хто швидше чи хто краще? Так хто ж переміг, той, що швидше чи той, що якісно виконав завдання? Отже, чи можливий у змаганні прояв творчості?

На другому етапі постають такі завдання:

- розвиток усвідомлення критеріїв оцінювання;

- розвиток дії оцінювання;

- формування гнучкого відношення до оцінки та розуміння, що вона має відносний та ситуативний характер.

При реалізації цієї групи завдань ми виходили з теоретичних положень:

а) щодо проблеми доцільності підвищення мотивації учасників розвивальної гри на особисті досягнення, шляхом ведення бальної системи оцінок;

б) щодо ролі дій контролю та оцінки в системі навчальних дій;

в) щодо різновидів форм контролю та оцінювання і засобів їх організації.

а) Н.М.Коряк та І.М.Ребейко [14, с.26-32] вважають недоцільним штучно підвищувати в учасників навчальної гри мотивацію на особисті досягнення шляхом використання бальної системи оцінювання індивідуальних або групових результатів навчальної гри. Чим більше керівник підкреслює, або оцінює особистий внесок кожного учасника до загального результату гри, тим більше він ризикує настільки підсилити індивідуальні мотиви, пов'язані із самоствердженням і самооцінкою учасників і, тим самим, настільки послабити власне діяльнісні мотиви, що це повністю блокує ігровий процес. Непотрібно спеціально створювати у майбутніх учасників навчальної гри установку на гру, тому що гра як елемент навчального процесу має потужні засоби впливу на мотиваційну сферу учасників.

б) Велика та своєрідна роль таких навчальних дій, як контроль та оцінка під час засвоєння інформації. Контроль - це визначення відповідності навчальних дій умовам навчального завдання. Контроль дозволяє учневі, змінюючи операційний склад дій, з'ясувати їх зв'язок з тими або іншими особливостями умов завдання й властивостями отриманого результату. Завдяки цьому, контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їхнього виконання. Дія оцінювання дозволяє визначати, чи засвоєний або не засвоєний (і в якому ступені) загальний спосіб розв'язання навчального завдання, чи відповідає або ні (і якою мірою) результат навчальних дій їх кінцевій меті. Оцінку потрібно розглядати не у формальній констатації цих моментів, а у змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії й відповідного йому поняття) порівнюючи його з метою. Оцінка дозволяє школяреві визначити, чи розв'язане це навчальне завдання й чи може він переходити до виконання конкретних дій, що спираються на конкретне поняття, або потрібно шукати

нові варіанти для досягнення вихідної мети.

На думку А.В.Захарової [19, с.107-113] дії контролю й оцінки мають специфічні функції: вони спрямовані на саму діяльність та фіксують ставлення учня до себе як її суб'єкту. Ось чому їх спрямованість на розв'язання навчальних завдань носить опосередкований характер.

Функція контролю у навчальній діяльності, на думку Д.Б.Ельконіна, - визначення правильності й повноти виконання учнями операцій, які входять до складу дій [22]. Функція оцінки складається у констатації рівня засвоєння учнями способів дій, спрямованих на розв'язання навчального завдання. Процес перетворення учня у справжнього суб'єкта навчальної діяльності пов'язаний з процесом оволодіння ним діями контролю й оцінки, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги вчителя.

Зв'язок контролю й оцінки є двобічним: контроль у своєму підсумку - це завжди часткова, парціальна оцінка; зі свого боку оцінка, формуючись на основі контролю, мотивує його - контроль можливий тільки там, де є оцінка.

в) Визначають такі основні форми контролю:

- підсумковий контроль - порівняння результатів із заданим зразком;

- процесуальний контроль - виявлення повноти, правильності й послідовності здійснюваних учнями операцій;

- прогностичний, контроль - визначення учнем загальної стратегії навчальної діяльності.

На перших етапах процесу засвоєння контроль повинен бути поопераційним, потім систематичним, потім епізодичним [18, с. 112—113]

Виділяють такі види оцінки.

- Змістовна оцінка - це процес порівняння перебігу або результату діяльності з визначеним еталоном для: а) встановлення рівня та якості просування учня в процесі навчання й б) визначення й прийняття завдань для подальшого прогресу. Така оцінка стає стимулюючою для школяра, тому що підсилює, зміцнює, конкретизує мотиви його навчально-пізнавальної діяльності.

Змістовна оцінка буває зовнішньою, коли її здійснює вчитель або інші учні, і внутрішньою, коли учень дає її собі сам.

Різні способи організації зовнішньої оцінки (колективна оцінка, взаємна оцінка однокласників тощо), засновані на довірі до учня, повазі до його особистості, вірі у його сили, формують у ньому серйозне, зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють почуття власної важливості у колективі та усвідомлення того, що про нього турбуються товариші та вчитель.

Під час формування внутрішньої змістовної самооцінки учнем власної навчальної діяльності школяреві потрібно розкрити зміст, мету навчання та освіти [1, с. 163-172].

- Парціальна оцінка - це окреме оцінне звертання й оцінний вплив вчителя під час опитування, які впливають на процес роботи, його зміст і форму, швидкість і точність, змінюючи інтелектуальні, емоційні й вольові механізми роботи (переживання успіху й невдачі, прагнення, насичення тощо) [2, с.141-153].

- Групова оцінка створює сприятливі умови для подальшого обговорення обраної теми. Якщо відносити певні знання до самого себе, то можливо змінити вже існуючі життєві установки і сформувати нові. Групова оцінка стимулює процес самопізнання.

Однак, використовуючи цей метод необхідно дотримувати таких умов: 1) гарантія анонімності оцінок; 2) всі повинні знати, що групова оцінка, яку отримує учень - це лише привід для міркування, щоб краще пізнати себе, побачити себе очима інших людей, усвідомити якісь нові проблеми свого буття серед інших тощо; 3) треба передбачити спеціальні заходи, що дозволять знизити можливі негативні ефекти групової оцінки (наприклад, пояснити невдачі недостатньою кількістю зусиль для розвитку якості, що оцінюється, або складнощами завдання, що виконується) [5, с. 57-58].

У процесі створення розвивальних занять ми скористалися ідеями П.М.Якобсона, застосованими в експерименті, спрямованому на розвиток дії оцінки, адекватного рівня домагань та позитивного відношення до школи [3, с.259 - 285].

Перший розділ - оцінка й відношення до оцінки.

1. Дитині пропонували переписати речення (у другому циклі - два речення), перевірити завдання, яке вона виконала й поставити собі оцінку, пояснюючи, чому вона поставила собі саме цю оцінку. Після виконання цього завдання дитину запитували, яку б оцінку за цю роботу поставила вчителька й чому.

2. Учні пропонували прочитати невелике оповідання і поставити собі оцінку, а також указати оцінку, яку б поставив за цю роботу вчитель.

3. Якщо випробуваний знав напам'ять який-небудь невеликий вірш (деякі діти відмовлялися від завдання), то йому пропонувалося прочитати й поставити оцінку (за себе та вчителя).

4. Учні пропонували переглянути дві письмові роботи, виконані учнями його класу (роботи анонімні). Одну роботу вчитель оцінив на «відмінно», а іншу - на «задовільно», але діти не знали цих оцінок. Уважно переглянувши кожну роботу, дитина повинна була поставити оцінку й обґрунтувати її.

5. Учні давали знову переглянути його роботу й запитували, чи був би він задоволений, чи ні, якби вчитель поставив, йому вищу оцінку, ніж ту, на яку робота заслуговує?

Другий розділ - рівень домагань у навчальній і поза навчальною діяльністю.

1. Учні пропонували розв'язати завдання з арифметики. Для цього йому давали три картки різного кольору з надрукованими на них завданнями: картка червоного кольору - з найлегшим завданням, зеленого кольору - із завданням середньої складності і блакитна - із найскладнішим завданням. Випробуваний обирав кожне з цих завдань. Оскільки перший вибір міг бути випадковим,

то йому вдруге пропонували ще раз обрати собі завдання для розв'язання, надруковане на нових таких же картках.

2. Учні пропонували змалювати візерунок: один візерунок, що малюють дошкільники, другий – який малюють учні першого класу, і, нарешті, третій – який малюють вже учні другого класу. Випробуваний може обрати для змалювання кожний з трьох візерунків. Після закінчення роботи учень повинен був виставити собі оцінку й обґрунтувати її.

Третій розділ – відношення до навчання у школі.

У цьому розділі використовувалося колективне обговорення за такими запитаннями:

1. Коли ти пропускаєш заняття у школі (через хворобу), чи хочеться тобі йти до школи? Чому?

2. Чи не вважаєш ти, що потрібно зробити ще один вихідний день протягом тижня?

3. Які уроки тобі найбільше подобаються у школі: читання, письмо, праця, арифметика, спів, фізкультура, малювання?

4. Чим ти найбільше любиш займатися вдома?

5. Може краще навчатися вдома, щоб учитель приходив до кожного?

6. Чи хотів би ти, щоб канікули були довшими?

7. Чи буває тобі влітку нудно без школи, чи ні?

8. З ким із однокласників ти хотів би разом проводити літо?

9. Чи задоволений ти своїми успіхами у школі? З яких дисциплін?

Ці питання спрямовані на виявлення відношення першокласника до навчання у школі. Наголосимо, що два останніх запитання виявляють відношення першокласника до школи за двома аспектами: як він відноситься до школи як до тієї установи, де він навчається, дізнається щось нове; як він відноситься до школи як до організації, де він активно спілкується з багатьма своїми однолітками (під час спільних ігор, спільного навчання тощо). І справді, у висловленнях першокласників перевага надається то одній, то іншій характеристиці цього відношення.

Характер процесу навчання у класі, що перетворює навчання в особливу діяльність, полягає не тільки у тому, що діти під час розв'язання навчальних завдань опановують нові способи дії, але й у тому, що контроль над виконанням навчальних завдань поступово перетворюється для них у самоконтроль, органічно пов'язаний з оцінкою навчальної діяльності. Виникнення контролю над здійсненням навчального завдання та оцінка не тільки його результатів, але й окремих етапів виконання цього завдання активно стимулювалися за допомогою навчальної роботи у класі. Процеси навчання першокласників писати, рахувати, користуватися букварем, виконувати завдання з праці були пов'язані не тільки з систематичними оцінками їх роботи, але й з поступовим розкриттям педагогом критеріїв оцінки цієї роботи, з обґрунтуванням оцінки конкретними роботами й діями учнів. Це не тільки перетворювало оцінку у важливу ланку навчальної діяльності, але й допомагало учням зрозуміти диференціацію оцінок. У різних дисциплінах критерії оцінки були різними, у письмі – чіткими і деталізованими, в інших предметах вони виступали менш деталізовано; але скрізь мали місце постійні оцінки.

Велике місце принцип оцінки займає не тільки у навчальній діяльності, але й у виховній роботі (наприклад, був слухняним, не заважав товаришеві, не був грубим, добре поведився під час перерв, обіду тощо). Щодня до кінця занять у групі подовженого дня діти чули оцінку власної поведінки й поведінки своїх товаришів; вони не тільки дізнавалися критерії таких оцінок, але й іноді брали участь в обговоренні поведінки своїх однолітків.

За результатами контрольного дослідження рівня змістовних характеристик інтересу у молодших школярів, яке проводилося після впровадження запропонованих нами занять, за методикою О.К.Дусавицького «Вибір задачі - способу» було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 14,78% (розрізнення є статистично значимим на рівні $\rho \leq 0,007$). За методикою О.К.Дусавицького «Мимовільне запам'ятовування» також було виявлено збільшення кількості молодших школярів з проявом пізнавального інтересу на 8,69 % (розрізнення статистично значимо на рівні $\rho \leq 0,037$).

Таким чином проведення подібних розвивальних занять впливає не тільки на оволодіння критеріями оцінки у навчанні й поведінці, але й позначається на процесі формування самооцінки дітей, сприяє становленню пізнавального інтересу як домінуючого мотиву в системі навчальної мотивації молодшого школяра. Оптимальним є проведення запропонованих занять у комплексі розробленої нами розвивальної програми для молодших школярів [21].

Literatura

1. Amonashvili Sh. A. Vospitatelnaya I obrazovatel'naya funkciya ocenki utsheniya shkolnikov / Amonashvili Sh. A. – М. : Pedagogika, 1984. – 296 s.
2. Anan'ev B. G. Psychologiya pedagogicheskoy ocenki / Anan'ev B. G. // Izbrannie psychologicheskije trudi: v 2 t. – М. : Pedagogika, 1980. – Т. II. – 288 s.
3. Voprosi psichologii uchebnoy deyatel'nosti mladshih shkolnikov / [pod red. D. B. Elkonina, V. V. Davidova]. – М. : APN RSFSR, 1962. – 288 s.
4. Vigotskiy L. S. Sbranie sochineniy: v 6 t. / Vigotskiy L. S. – М., 1984. – Т. 4. – 432 s.
5. Grabal V. L. Nekotore problemi motivacii uchebnoy deyatel'nosti uchashihsiya / V. L. Grabal // Voprosi psichologii. – 1987. – № 1. – S. 56 – 59.
6. Davidov V. V. Problemi razvivayuchego obucheniya / Davidov V. V. – М., 1986. – 239 s.

7. Dusavickiy A. K. Issledovanie razvitiya poznatelnykh interesov v mladshem shkolnom vozraste v razlichnykh usloviyakh obucheniya / A. K. Dusavickiy, V. V. Repkin // *Voprosi psichologii*. – 1975. – № 3. – S. 92–103.
8. Dusavickiy A. K. Psichologicheskaya karakteristika otmetki kak motiva ucheniya / A. K. Dusavickiy // *Vestnik Kharkovskogo universiteta. Ser. Psichologiya*. – Kharkov, 1975. – Vip. 8. – № 122. – S. 58–66.
9. Itelson L. B. Lekcii po sovremennim problemam psichologii obucheniya / Itelson L. B. – Vladimir, 1972. – 264 s.
10. Kabanova-Meller E. I. Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushee obuchenie / Kabanova-Meller E. I. – M., 1981. – 96 s.
11. Leontyev A. N. Psichologicheskie voprosi soznatel'nogo ucheniya / Leontyev A. N. // *Psichologicheskie trudi: v 2 t.* – M., 1988. – T. 1. – S. 303–324.
12. Lerner I. Ya. Process obucheniya i ego zakonmernosti / Lerner I. Ya. – M., 1980. – 96 s.
13. Lipkina A. I. Samoocenka shkol'nika / Lipkina A. I. – M. : Znanie, 1976. – 64 s.
14. Motivaciya uchebnoy deyatel'nosti : [sbornik nauchnykh trudov]. – Novosibirsk : NGPI, 1983. – 132 s.
15. Repkin V. V. Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti v mladshem shkolnom vozraste / V. V. Repkin // *Vestnik Kharkovskogo universiteta. Ser. Psichologiya*. – Vip. 11. – 1978. – № 171. – S. 40–49.
16. Rubinshteyn S. L. Osnovi obshey psichologii : v 2 t. / Rubinshteyn S. L. – M., 1989. – T. 2. – 329 s.
17. Skatkin N. M. Sovershenstvovanie procecca obucheniya / Skatkin N. M. – M., 1971. – 206 s.
18. Talizina N. F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy / Talizina N. F. – M. : MGU, 1984. – 344 s.
19. Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov / [pod red. V. V. Davidova, I. Lompshera, A. K. Markovoy]. – M. : Pedagogika, 1982. – 216 s.
20. Fridman L. M., Kulagina I. Yu. Psichologicheskiy spravochnik uchitelya / L. M. Fridman, I. Yu. Kulagina. – M. : Prosveshenie, 1991. – 288 s. – (Psichol. nauka — shkole).
21. Homulenko T. B. Stil simeynogo vihovannya yak chinnik rozvitku piznaval'nogo interesu molodshih shkolyariv. / T. B. Homulenko, O. S. Shukalova. – Kharkiv: HNPU, 2011. – 206 s.
22. Elkonin D. B. Izbrannie psichologicheskie trudi / D. B. Elkonin. – M., 1989. – 54c.

Розділ: психологія здоров'я та клінічна психологія

159.922.5:616.39-053.2/.5

Індивідуально-психологічні особливості підлітків, що страждають на ожиріння

Беляєва О.Е.

Проблема ожиріння у підлітків торкається комплексу психологічних та психосоціальних аспектів. В статті представлені результати дослідження психологічних особливостей 97 підлітків, що страждали на ожиріння. Досліджені гендерні особливості пізнавальних та особистісних характеристик підлітків з ожирінням. Показано, що для хлопців з ожирінням властиве погіршення мнестичних функцій. Виявлено, що дівчата з ожирінням мали більший рівень тривожності. Описані особливості структури акцентуацій характеру підлітків з ожирінням. Визначені гендерні відмінності в дезадаптивних способах подолання стресу у підлітків з ожирінням.

Ключові слова: підлітки, ожиріння, гендер, психологічні особливості.

Проблема ожирения у подростков затрагивает комплекс психологических и психосоциальных аспектов. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей 97 подростков, страдающих ожирением. Исследованы гендерные особенности познавательных и личностных характеристик подростков с ожирением. Показано, что мальчики с ожирением характеризовались снижением мнестических функций. Выявлено, что девочки с ожирением имели более высокий уровень тревожности. Описаны особенности структуры акцентуаций характера подростков с ожирением. Определены гендерные различия в дезадаптивных способах преодоления стресса у подростков с ожирением.

Ключевые слова: подростки, ожирение, гендер, психологические особенности.

The problem of obesity in adolescents are concerned with complex psychological and psychosocial aspects. The paper presents the results of a study of psychological peculiarities 97 adolescents with obesity. Gender features of cognitive and personality characteristics of adolescents with obesity were studied. It was shown that boys with obesity characterize by a decline auditory verbal memory. It was revealed that girls with obesity had higher levels of anxiety. The features of structure of accentuation of obese adolescents are described. Gender differences of maladaptive ways of coping in adolescents with obesity are identified.

Key words: adolescents, obesity, gender, psychological peculiarity.

Актуальність проблеми. Дослідження останніх років демонструють невтішну картину зростання розповсюдженості надмірної ваги та ожиріння серед молоді, що викликає велике й обґрунтоване занепокоєння фахівців [1-3]. Захворювання на ожиріння призводить до послаблення соматичного здоров'я підлітків й водночас торкається психологічних аспектів функціонування. Збільшення ваги може погіршувати самопочуття й фізичну вправність підлітків, а наочні особливості зовнішнього вигляду здатні провокувати стигматизацію хворих в колі однолітків, зумовлюючи появу низки негативних психосоціальних наслідків [4-6]. Саме наявність емоційного страждання часто постає однією з найбільш важливих складових захворювання на ожиріння в юному віці [7-9]. Звертаючись до аналізу гендерних аспектів психологічних наслідків ожиріння в підлітковому віці, зарубіжні дослідники наводять свідчення відмінностей у психологічній вразливості підлітків із ожирінням різної статі, зокрема, відзначаючи, що гладкі дівчата частіше, ніж хлопчики, зазнають психологічних утисків з боку однолітків [10]. Зарубіжні дослідники простежують також зворотні зв'язки між ожирінням та академічною успішністю та розвитком когнітивних функцій у дітей та підлітків [11-13]. Показано, що наявність психопатології вкрай негативно позначається на результатах лікування ожиріння, яке потребує від підлітка витримки, свідомості, усталеної мотивації до змін [14, 15]. В Україні, незважаючи на значну поширеність вказаної патології, дослідженням психологічних аспектів ожиріння в юному віці до останнього часу приділялося недостатньо уваги, що визначає актуальність дослідження особливостей психологічного статусу цих хворих.

Мета статті – на основі аналізу результатів психодіагностичного обстеження підлітків, що страждають на ожиріння, вивчити особливості їх когнітивного та особистісного функціонування.

Матеріали та методи. Обстежено 97 підлітків з ожирінням віком 12-17 років (47 хлопців, 50 дівчат), що перебували на стаціонарному лікуванні в клініці ДУ "Інститут охорони здоров'я дітей і підлітків НАМН". Психодіагностичний комплекс включав методики вивчення пізнавальних функцій та емоційної сфери: дослідження уваги із використанням таблиць Шульте, дослідження пам'яті за методикою заучування 10 слів, восьмиколірний варіант тесту Люшера, методика оцінки дитячої тривожності (МОДТ), патохарактерологічний діагностичний опитувальник для визначення акцентуацій характеру.

Результати дослідження. Проведено аналіз «кривих запам'ятовування», які відображають динаміку процесу вербального запам'ятовування й рівень психічної працездатності обстежених підлітків. Поступово висхідний характер малюнку «кривих запам'ятовування», що свідчив про сформованість й збереженість доволіної регуляції мнемічного процесу, реєструвався у третини підлітків із ожирінням – 33,0% (у 25,5% хлопців, 40,0% дівчат ($\phi=1,52$; $P\phi<0,07$)). В інших випадках в «кривих запам'ятовування» спостерігалися минулі ефекти «плато», феномени зменшення обсягу при другому відтворенні за рахунок називання лише тих слів, що не були приведені в першому відтворенні,

та інші прояви нестійкості, виснаження мнестичних процесів. Здатність відтворювати 10 слів після трьох пред'явлень демонстрували 31,9% підлітків із ожирінням (29,8% хлопців, 34,0% дівчат); після чотирьох-п'яти пред'явлень 10 слів відтворювали 48,7% підлітків із ожирінням (46,7% хлопців, 50,0% дівчат).

Проведено аналіз дефектів селективності мнестичних функцій у підлітків з ожирінням. Профіль запам'ятовування був вільним від помилкових та повторних відтворень лише у 19,8 % обстежених (12,8% хлопців, 26,0 % дівчат ($P < 0,05$)). Наявність повторних відтворень слів, що свідчила про порушення контролю відтворення, спостерігалася у 61,9% підлітків, майже з однаковою частотою у хлопців і дівчат (у 63,9% хлопців та 60,0% дівчат). Кількість помилок такого типу коливалась в межах від 1 до 5 та становила в середньому 2,4 слова. Помилкові відтворення слів (вербальні та літеральні парафазії), що свідчили про більш грубі порушення пам'яті, реєструвалися у 46,4% обстежених (у 57,4% хлопців, 36,0% дівчат ($P < 0,01$)). Кількість помилок цього типу коливалась в межах від 1 до 5 і становила в середньому 2,1 слова.

При дослідженні обсягу динамічної уваги стабільний профіль «кривої виснаження» реєструвався у 51,5% хворих (55,3% хлопців, 48,0% дівчат). В інших випадках спостерігалися прояви нестійкості психічного темпу. Зниження темпу сенсомоторних реакцій із витратою на обробку таблиці більше 55" було виявлено у 29,9% підлітків із ожирінням (31,9% хлопців, 28,0% дівчат). Погіршення показника психічної стійкості (витривалості), обчисленого за відношенням часу, витраченого на роботу з четвертою таблицею, до середнього часу обробки п'яти таблиць, реєструвалося у 44,3% підлітків із ожирінням (у 40,4% хлопців, 48,0% дівчат).

Характеристика емоційно-потребової сфери підлітків із ожирінням розкривалася при аналізі даних колірної психодіагностики. Усереднений профіль колірних переваг в групі хлопців становив послідовність 42350761; в групі дівчат - 45230176. Суттєві відмінності між підлітками з ожирінням різної статі визначалися у ставленні до фіолетового (5) та чорного (7) колірних еталонів. Хлопці в середньому розміщували фіолетовий на $4,79 \pm 0,32$ місці в ряду переваг, а дівчата ставилися до фіолетового суттєво прихильніше й позиціонували його в середньому на $2,60 \pm 0,20$ місці ($t = 5,07$; $P < 0,001$). Це свідчило виразну схильність хлопців з ожирінням до раціонального контролю почуттів.

Чорний еталон хлопці в середньому розміщували на $4,79 \pm 0,32$ місці в ряду переваг, а дівчата суттєво більше відкидали цей колір, позиціонували його в середньому на $6,06 \pm 0,29$ місці ($t = 2,25$; $P < 0,03$), що можна інтерпретувати як виражену схильність хлопців до роздратування та протесту.

Усереднений профіль колірних переваг в цілому по групі становив послідовність 42530716. Відкидання синього кольору (1), психологічне значення якого пов'язується із задоволенням потреби у глибоких емоційно-теплих стосунках, визначалося у 61,9% обстежених (57,5% хлопців, 66,0% дівчат). Тобто, більшість підлітків із ожирінням відчували дефіцит прийняття в близьких стосунках в сімейному колі, що поставало джерелом тривоги та стресу.

Деадаптивні способи подолання стресу визначалися в колірному тестуванні у вигляді прихильності до сірого (0) та чорного (7) еталонів, що відбивало, відповідно, схильність до відходу, ізоляції, приховування почуттів та загострення протестних тенденцій, гнівливості й роздратування. Прихильність до сірого із розміщенням його на одній з трьох перших позицій на початку ряду переваг реєструвалася у 17,5% підлітків з ожирінням (12,7% хлопців, 24,0% дівчат ($\phi = 1,45$; $P < 0,07$)); переважання чорного визначалося у 20,6% обстежених (27,7% хлопців, 14,0% дівчат ($\phi = 1,68$; $P < 0,05$)).

За даними методики оцінки дитячої тривожності ознаки високої чи надмірно високої тривожності за тією чи іншою шкалою реєструвалися у 39,6% підлітків з ожирінням (у 32,6% хлопців та 46,5% дівчат ($\phi = 1,39$; $P < 0,09$)). Гендерна специфічність визначалася в середніх показниках трьох шкал: загальної тривожності, тривоги, що виникає в ситуаціях перевірки знань та зниження психічної активності, пов'язаної з тривогою. За цими шкалами дівчата з ожирінням демонстрували вірогідно вищий, порівняно із хлопцями, рівень тривожності (табл.1).

Таблиця 1.

Середні показники окремих шкал методики оцінки дитячої тривожності у хлопців та дівчат з ожирінням

Шкали МОДТ	Хлопці, n=46	Дівчата, n=50	t	p
Загальна тривожність	1,63±0,12	2,02±0,09	2,62	0,01
Тривога, що виникає в ситуаціях перевірки знань	1,91±0,09	2,18±0,09	2,08	0,04
Зниження психічної активності, пов'язане із тривогою	1,72±0,10	2,02±0,11	2,02	0,05

Високий рівень тривоги у стосунках з однолітками, як показник, що відповідав відчутному тиску психологічної стигматизації, визначався у 13,5% обстежених (6,5% хлопців і у 20,0% дівчат ($\phi = 1,99$; $P < 0,03$)). Підвищена тривога в ситуаціях самовираження діагностувалася у 16,7% підлітків з ожирінням (у 10,8% хлопців і в 22,0 % дівчат, ($\phi = 1,49$; $P < 0,07$)).

В характерологічній структурі групи підлітків з ожирінням домінували акцентуації епілептоїдного кола, що загалом становили 31,8%; акцентуації лабільного кола визначалися у 18,2% хворих на ожиріння, третє місце за частотою посідали акцентуації психастенічного типу – 15,2%.

У хлопців з ожирінням епілептоїдні риси визначалися майже в половині обстежених – 47,1% випадків, а у дівчат вірогідно рідше, лише в 15,6% ($P < 0,01$).

Акцентуації лабільного кола визначалися у 8,8% хлопців та у 28,1% дівчат ($P < 0,02$). Отже,

лабільні та епілептоїдні риси у підлітків із нейроендокринним ожирінням мали суттєву гендерну специфічність. Акцентуації психастенічного типу в підгрупах різної статі суттєво не відрізнялися – 11,8% у хлопців і 18,8% у дівчат.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного дослідження виявлені психологічні особливості підлітків різної статі, що страждали на ожиріння. Для хлопців з ожирінням, порівняно з дівчатами, було властиве погіршення когнітивних, зокрема мнестичних функцій, в структурі акцентуацій хлопців переважали епілептоїдні риси, серед дезадаптивних способів подолання стресу їм було властиве посилення протестних реакцій. Дівчата з ожирінням, порівняно з хлопцями, характеризувалися більш високим рівнем тривожності, у них частіше спостерігався високий рівень емоційного напруження у стосунках з однолітками, що відповідало відчутному тиску психологічної стигматизації. В характерологічній структурі дівчат з ожирінням домінували акцентуації лабільного кола, а серед дезадаптивних способів подолання стресу відзначалася схильність замикатися в собі, приховувати почуття. Виявлені особливості психологічного функціонування потребують розробки цілеспрямованих заходів психокорекційної роботи із зазначеним контингентом підлітків з урахуванням гендерних відмінностей.

Literatura

1. Kosti R.I. The epidemic of obesity in children and adolescents in the world / R.I. Kosti, D.B. Panagiotakos // *Cent Eur J Public Health*. – 2006. – Vol.14(4). – P. 151-159.
2. Averyanov A.P. Ozhirenie v detskom vozraste /A.P.Averyanov N.V. Bolotova, Yu.A. Zotova // *Lechaschiy vrach*. – 2010. – №2. – С. 30-35.
3. Moiseenko R.O. Stan nadannya spetsializovanoyi dopomogi dityam z endokrinnoyu patologiyeyu v Ukrayini u 2011 rotsi ta perspektivi yiyi rozvitku / R.O. Moiseenko [ta In.] // *Ukrayinskiy zhurnal dityachoyi endokrinologiyi*. – 2012. – №2. – С. 5-12.
4. Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children [Text] / I. Janssen [et al.] // *Pediatrics*. – 2004. – Vol. 113(5). – P. 1187-94.
5. Robinson S. Victimization of obese adolescents [Text] / S. Robinson // *J Sch Nurs*. – 2006. – Vol. 22(4). – P. 201-206.
6. Adams R.E. Peer victimization as a predictor of depression and body mass index in obese and non-obese adolescents [Text] / R.E. Adams, W.M. Bukowski // *J Child Psychol Psychiatry*. – 2008. – Vol. 49(8). – P. 858-866.
7. Hebebrand J. Psychological and psychiatric aspects of pediatric obesity [Text] / J. Hebebrand, B.Herpertz-Dahlmann // *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. – 2009. – Vol. 18(1). – P. 49-65.
8. Psihosomaticniy aspekt problemi ozhirinnya z insulinorezistentnistyu u ditey / E.A. Mihaylova, O.A. Budreyko, D.A. Mitelov, L.D. Nikitina // *Pediatriciya, akusherstvo ta ginekologiya*. – 2011. – № 4 (446). – С. 101.
9. Vander Wal J.S. Psychological complications of pediatric obesity / J.S.Vander Wal, E.R.Mitchell // *Pediatr Clin North Am*. – 2011. – Vol.58(6). – P. 1393-1401.
10. Obesity and bullying: different effects for boys and girls [Text] / L.J. Griffiths [et al.] // *Arch Dis Child*. – 2006. – Vol.91(2). – P. 121-123.
11. Datar A. Childhood overweight and academic performance: national study of kindergartners and first-graders [Text] / A.Datar, R.Sturm, J.L.Magnabosco // *Obes Res*. – 2004. – Vol.12. – P. 58-68.
12. Burkhalter Toni M. A Narrative Review of Physical Activity, Nutrition, and Obesity to Cognition and Scholastic Performance across the Human Lifespan [Text] / Toni M. Burkhalter, Charles H. Hillman // *Adv Nutr*. – 2011. – Vol.2. –P. 2015-2065.
13. Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adolescents' academic achievement [Text] / Marko T. Kantomaa [et al.] // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. – 2013. – Vol.110 (5). –P. 1917-1922.
14. Psychological disorder, symptom severity and weight loss in inpatient adolescent obesity treatment [Text] / L.Van Vlierberghe [et al.] // *International Journal of Pediatric Obesity*. – 2009. – Vol.4(1). – P. 36-44.
15. Skelton J.A. Attrition in pediatric weight management: a review of the literature and new directions [Text] / J.A. Skelton, B.M. Beech // *Obes Rev*. – 2011. – Vol.12(5). – P. 273-281.

УДК 616.831-001:616

Тепловий білок тау як новий біомаркер психо-аксонального пошкодження головного мозгу у хворих на розсіяний склероз

Василовський В.В., Гапонов І.К., Лекомцева Є.В.

У роботі викладено сучасний погляд на проблему діагностики психо-аксонального пошкодження головного мозку у осіб з розсіяним склерозом, де особливу увагу було приділено ролі теплового тау (τ) протеїну як нового серологічного біомаркеру дифузного психо-аксонального пошкодження. Було проведено дослідження вмісту патологічного тау білку у 50 хворих на розсіяний склероз (19-54 років), у 10 хворих на психоепілепсію (24-42 років) та у 10 здорових жінок (20-35 років) імунофлюоресцентним методом з використанням первинних та вторинних моноклональних антитіл. Показано, що особи з розсіяним склерозом мали високу концентрацію тау порівняно з контролем, що може відображати тяжкість перебігу хвороби та розвиток різноманітних психоневрологічних змін.

Ключові слова: маркери психо-аксонального пошкодження головного мозку, теплової тау (τ) протеїн, розсіяний склероз

В работе изложен современный взгляд на проблему диагностики психо-аксонального повреждения головного мозга у лиц с рассеянным склерозом, где особое внимание уделено роли теплового тау (τ) протеина как нового биомаркера психо-аксонального повреждения. Проведено исследование содержания патологического тау белка у 50 лиц с РС (19-54 года), у 10 лиц с психоэпилепсией (24-42 лет) и у 10 здоровых женщин (20-35 лет) иммунофлюоресцентным методом с использованием первичных и вторичных моноклональных антител. Показано, что у лиц с РС отмечается высокая концентрация тау по сравнению с контролем, что может отображать тяжесть течения и развитие различных психоневрологических изменений.

Ключевые слова: маркеры психо-аксонального повреждения головного мозга, тепловой τ -тау протеин, рассеянный склероз

V.V. Vasilovsky, I.K. Gaponov, Yevgeniya V. Lekomtseva Heating Tau Protein as a New Biomarker of Psycho-axonal Damage of Main-brain in Patients with Multiple Sclerosis

The article presented a current view of problem of diagnostics of psycho-axonal brain damage in multiple sclerosis where the particular attention was given to the role of heat tau (τ) protein as a brand-new serological biomarker of psychological axonal damage. This investigation measured pathological tau protein in 50 patients with multiple sclerosis (ranged 19-54 years) compare with 10 patients with psycho-epilepsy (24-42 years) and 10 healthy controls (20-35 years) by immunofluorescence method using primary and secondary monoclonal antibodies. It was shown that patients with multiple sclerosis had very high concentration of tau in sera vs. controls that could reflect the severe of disease and development of different psychoneurological changes.

Key words: markers of psycho-axonal brain damage, heat tau (τ) protein, multiple sclerosis

На сьогоднішній день захворювання центральної нервової системи являються самою актуальною проблемою сучасної психоневрології. Очільне медико-соціальне значення цієї проблеми визначається, перше за все, їх більшою долей в структурі захворюваності, так, наприклад, поширеність розсіяного склероза (РС) в Україні становить приблизно 49,0 на 100 тис. нас. [1].

Складною і необхідною проблемою практичної психоневрології являється рання діагностика РС з верифікацією етіо-патогенетических і психоневрологіческих даних. Визначення біомаркерів ураження структур нейронних мембран, дозволяє вирішити проблему своєчасної і адекватної діагностики, його причин і особливостей течения різних психологіческих варіантів [2]. Визначення маркерів, котрі б відображали стан структурних, і відповідно психологіческих даних, відображають ступінь тяжкості течения цього стану, становить очільно необхідну проблему практичної психоневрології і в частині, психології.

Психо-аксональне ураження головного мозку являється очільною патологіческою чертою мозгової травми (ЧМТ) і зв'язано з дифузним ураженням і виходом аксоплазми з нейрона [3-6]. Авторами показано, що на протязі 6-12 годин після ЧМТ [7] або ураження головного мозку інфекційно-воспалительного генеза [2, 8-9] спостерігається дезорганізація нейрофіламентного скелета і мембрани аксонів з наступним порушенням аксоплазматического тока. Одним з умов, асоційованим з аксональним ураженням, також являється демієлінізуючий процес. Во багатьох роботах показано, що білок необхідний для створення цитоскелета нейрона був ідентифікований [10-15] і позначений як тау (τ) протеїн (Tau protein), [16] білки, являючіся неотъемлемою частиною цитоскелета нейрона, оказують важке впливання на його фізіологію [11-18]. Тау регулює формування мікротрубочок і служить для проведення інформації з одної її частини в другу. Унікальна можливість тау відновлювати нормальні властивості мікротьюбульної агрегації робить його одним з важливих регуляторів передачі інформаційного процесу в нервовій системі і очільним показателем відображаючим всі психіческі дані пацієнта і його психологіческу дисфункцію [16-18]. Роль теплового білка тау- τ в механізмах психо-аксонального ураження, на сьогоднішній день, до кінця не вивчена.

Визначення особливостей вмісту теплового білка тау у РС дозволить розширити представлення не тільки про нейропатохімію, но і про психологіческу природу цього захворювання,

повысить качество диагностики разнообразных психологических синдромов. Таким образом, все изложенное свидетельствует о необходимости исследования рассматриваемой проблемы и обуславливает актуальность данной работы.

Целью данного исследования было изучение содержания тау- τ у РС.

Обследуемые, материал и методы исследования: В основу работы положены результаты обследования 50 больных РС, которые находились на консультации в ДУ «Институт неврологии, психиатрии и наркологии НАМН Украины» в возрасте от 19 до 54 лет (средний возраст обследованных – $35,023 \pm 9,051$ лет). Данные пациенты составили основную исследовательскую группу. Из них 18 мужчин (22 %) в возрасте от 24 до 51 лет (средний возраст составляет $31,58 \pm 8,49$ лет) и 67 женщин (78 %) в возрасте от 19 до 52 лет (средний возраст – $36,03 \pm 9,02$ лет).

У всех РС наблюдались психические и разнообразные психологические изменения, такие как, резкие смены настроения, выраженные психические изменения личности, снижение памяти. Контрольная группа состояла из 10 практически здоровых лиц: женщины в возрасте от 20 до 35 лет, с благоприятной наследственностью и отсутствием неврологической и соматической патологии. Группа сравнения была сформирована из 10 пациентов с эпилепсией, женщины в возрасте от 24 до 42 лет (средний возраст группы обследованных составил $31,57 \pm 9,67$ лет). Средняя длительность течения эпилепсии составила $24,11 \pm 5,92$ лет, больные эпилепсией, принявшие участие в обследовании, были с частыми припадками и фармакорезистентным течением эпилепсии.

Для определения содержания тау в сыворотке крови человека был использован иммунофлуоресцентный метод (метод Zemlan F., 2003) [19]. В исследовании были использованы мышиные антитела IgG (γ -chain specific) FITC конъюгированные (Affinity isolated antigen specific antibodies) и моноклональные анти- τ (Tau) антитела Clone TAU-2, Mouse Ascites Fluid (SIGMA, США). Оценка результатов флуоресцентного свечения проводилась с применением микроскопа «Olympus» BX41 (Япония) при увеличении $\times 100$, $\times 600$: коэффициент поглощения, Zeiss – 135, расчет оптической плотности в условных единицах производился с применением десятичного логарифма ($D = \log_{10} \frac{F_{\text{tau}}}{F_0}$). Обследование включало сбор анамнестических данных, неврологическое, психологические обследования.

Статистическая обработка результатов исследования производилась с использованием пакета статистических программ «Statgraph», для оценки связи между рядами наблюдений проводили корреляционный анализ с вычислением линейного коэффициента Стьюдента (t- критерий).

Результаты и их обсуждение:

Результаты исследования и статистической обработки данных изучения содержания тау у всех обследованных лиц показало, что содержание тау повышено у РС как по сравнению со здоровым контролем, так и при сравнении с группой психоневрологического контроля. Наше исследование показало, что концентрация тау в сыворотке крови достоверно повышена; данный показатель повышен на 0,83 усл. ед. оптической плотности (OD) у больных с РС по сравнению со здоровым контролем ($p < 0,001$) и на 0,64 OD – по сравнению с больными психопилепсией (группа сравнения) ($p < 0,05$). Анализ степеней отклонения от контрольных значений (t-критерий) уровня тау- τ выявил, что наблюдаемая разница между показателями была достаточно выражена ($t = 1,42$ и $t = 2,6$, соответственно). Таким образом, у лиц с психо-эпилепсией и у лиц с РС отмечается достоверное повышение уровня тау протеина в сыворотке крови.

Вопрос о содержании тепловых протеинов цитоскелета нейрона является принципиально важным с точки зрения патогенеза психологических изменений и дифференциальной диагностики. У лиц с РС высокий уровень тау в крови может отражать как степень выраженности воспалительных изменений в нервной системе, которые вызваны повреждением нейромембраны, так и степень выраженности психических изменений и психологической дисфункции; также наши полученные данные совпадают с данными зарубежных авторов [2, 6, 19].

Анализ данных иммунофлуоресцентного исследования содержания тау и изучения особенностей распределения его плотности, показал, что у лиц с РС имеет место повышение уровня тау на 0,83 по сравнению с контрольными показателями ($p < 0,001$) и показал, что у лиц с РС встречаются разные плотности распределения депозитов тау протеина: однородное и фрагментарное.

Результаты проведенного исследования делают целесообразным, интересным и нужным дальнейшее изучение содержания тау протеина у лиц с РС и изучение состояния других маркеров психоаксонального повреждения головного мозга в сочетании с корреляциями разнообразных психологических тестов и с определением их прогностической роли в патогенезе психических и психологических изменений.

Выводы: В работе приведено новое решение научно-практической задачи, которая состояла в изучении содержания патологического теплового τ -протеина у лиц с РС, как нового, адекватного маркера психо-аксонального повреждения головного мозга. Показано, что у лиц с РС, имеет место значительное повышение его уровня. Идентификация тау может служить хорошим маркером психо-аксонального повреждения, которое сопровождает течение РС. Данное исследование свидетельствует о необходимости продолжения рассматриваемой проблемы.

Literatura

1. Voloshin P.V., Mishhenko T.S., Lekomceva E.V. Analiz poshirenosti ta zahvorjuvanosti na nervovi hvorobi v Ukraïni // Mizhnarodnij nevrologichnij zhurnal.- 2006.- № 3 (7).- S. 9-14.
2. Samujel's M. Nevrologija (per. s angl.).- M.: Praktika, 1997.- 638 s.
3. Binder L., Frankfurter A., Rebhun L. The distribution of tau in the mammalian central nervous system // J. Cell Biol.- 1985.- Vol. 101.- P. 1371-1378.
4. Bonte F. et al Differential diagnosis between Alzheimer's and frontotemporal disease by the posterior cingulated sign // J. Nucl. Med.- 2004.- № 45 (5).- P. 771-774.
5. Bradford M. A rapid and sensitive method for the quantization of microgram quantities of protein utilizing the principle of protein-dye binding // Anal. Biochem.- 1976.- Vol. 72.- P. 248-254.
6. Brandt R. The tau proteins in neuronal growth and development // Bioscience.- 1996.- P. 118-130.
7. Bulut M., Koksall O., Dogan S. et al Tau protein as a serum marker of brain damage in mild traumatic brain injury: Preliminary results // Advances in Therapy.- 2006.- № 23 (1).- P. 12-22.
8. Carneiro L., Magalhaes J., Tattoli I., Philpot D., Travassos L. Nod-like proteins in inflammation and disease // J. Pathol.- 2008.- № 214.- P. 136-148.
9. Cleveland D., Hwo Y., Kirschner M. Purification of tau, a microtubule-associated protein that induces assembly of microtubules from purified tubulin // J. Mol. Biol.- 1977.- Vol. 116.- P. 207-225.
10. Daniels M. The role of microtubules in the growth and stabilization of nerve fibers // Ann. Acad. Sci.- 1975.- Vol. 253.- P. 535-544.
11. Delacourte A. Tauopathies: recent insights into old diseases // Folia Neuropathol.- 2005.- № 43.- P. 244-257.
12. Drubin D., Kirschner M. Tau protein function in living cells // J. Cell Biol.- 1986.- Vol. 103.- P. 2739-2746.
13. Guimarães J., Cardoso M., Sá M. Tau protein seems not to be a useful routine clinical marker of axonal damage in multiple sclerosis // Multiple Sclerosis.- 2006.- Vol. 12, N 3.- P. 354-356.
14. Higuchi M., Trojanowski J., Lee V. Tau protein and taupathy. Chapter in the book Tau positive filamentous lesions in neurodegenerative diseases.- 2000.- 332 p.
15. Irazuzta J., Courten-Myers G., Zemlan F., Bekkedal M., Rossi J. Serum cleaved Tau protein and neurobehavioral battery of tests as markers of brain injury in experimental bacterial meningitis // Brain Research.- 2001.- № 913 (1). P. 95-105.
16. Irving E., Yatsushiro K., Culloch J., Dewar D. Rapid alteration of Tau in oligodendrocytes after focal ischemic injury in the rat: involvement of free radicals // Journal of Cerebral Blood Flow & Metabolism.- 1997.- № 16.- P. 612-622.
17. Kapaki E., Paraskevas G., Michalopoulou M., Kilidireas K. Increased cerebrospinal fluid tau protein in multiple sclerosis // Eur. Neurol.- 2000.- № 43 (4).- P. 228-232.
18. Roder H.M., Hutton M.L. Microtubule-associated protein tau as a therapeutic target in neurodegenerative disease // Expert Opin. Ther. Targets.- 2007.- № 11 (4).- P. 435-442.
19. Zemlan P.F. (2003) US Patent 6589746 - Method of detecting axonally-derived protein tau in patients with traumatic CNS injury // Traumatic CNS injury.
20. Psihologicheskie issledovanija: sb. nauchn. tr., Vypusk 2 / pod redakciej A.Ju. Agafonova, V.V. Shpuntovoj.- Samara: izd. «Univers-Grupp», 2006 g. – 292 s.

УДК 159.9.019.4:159.923-057.87

Связь нарушений здорового поведения с доминирующими инстинктами и примативностью у студенческой молодежи

Габелкова О. Е.

Статья посвящена анализу взаимосвязи нарушений здорового поведения с доминирующими инстинктами и примативностью у студенческой молодежи. Выявлено, что студенческая молодежь в наибольшей степени пренебрегает здоровьем в области питания и самоконтроля и контролирует себя в употреблении алкогольных напитков, табакокурение и саморазрушительное поведение. Наиболее выраженными у молодых людей являются инстинкт продолжительности рода и инстинкт сохранения достоинства, наименее выраженным оказался инстинкт доминирования, примативность находится на среднем уровне.

Ключевые слова: студенты, здоровье, здоровое поведение, доминирующий инстинкт, примативность

Стаття присвячена аналізу взаємозв'язку порушень здорової поведінки з домінуючими інстинктами та примативністю у студентської молоді. Виявлене, що студентська молодь найбільшою мірою нехтує здоров'ям в галузі харчування і самоконтролю, но контролює себе у вживанні алкогольних напоїв, тютюнокурінні та саморуйнівні поведінки. Найбільш вираженими в молодих людей є інстинкт тривалості роду та інстинкт збереження гідності, найменш вираженим виявився інстинкт домінування, примативність перебувати на середньому рівні.

Ключові слова: студенти, здоров'я, здорова поведінка, домінуючий інстинкт, примативність

The article is dedicated to the analysis of the interconnection of disturbances of the healthy behavior with the dominant instincts and the primativity of the studentship. It is discovered that the studentship more than others neglect health in the area of nutrition and self-control and control themselves in drinking alcohol, smoking and self-destructive behavior. In the case of young people the most prominent are the reproductive instinct and the dignity preservation instinct, the less prominent is the instinct of domination, the primativity is on the medium level.

Keywords: students, health, healthy behavior, the instinct of domination, the primativity

Последнее время проблема здоровья вызывает все больший интерес у представителей разных наук, так как здоровье – это важнейший фактор реализации жизненной программы человека. В современном определении понятие «здоровье» говорится, что здоровье – это состояние полного физического, психологического и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней [6]. Рафикова А.Р., Ганчеренок И.И. отмечают, что характер проявления каждого показателя здоровья зависит от личностных качеств человека, осознанности поведения, наносящего ущерб здоровью или способствующего его укреплению, степени активности поддержания здорового образа, морально-волевых и нравственных качеств [7]. В последнее время большое количество работ посвящено здоровью и здоровому образу жизни. Многие авторы подчеркивают, что под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая успешное выполнение им социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций [2,3,8].

С позиций теории эволюции наше тело и психика являются результатом длительного воздействия естественного отбора в соответствующих ситуациях среды. В ходе эволюции вырабатываются адаптационные механизмы против основных средовых угроз, а не для того, чтобы быть подготовленными к длительному сидению за компьютером и употреблению очищенного экстрагированного сахара и т.д.

Естественный отбор действует не по принципу избыточности, а по принципу необходимости и достаточности, а поэтому, у человека выработались защитные адаптационные механизмы против пищевого отравления (рвота), дыхательного отравления или закупорки дыхательных путей (кашель и чихание), заражения (отвращение к гнили и экскрементам), для борьбы и бегства в ситуации столкновений с хищниками или врагами (выброс гормонов, направляющих кровь к мышцам, отключающих иммунитет и др.), а не против переизбытка, курения, алкоголизма, гиподинамии, что не представляло угрозы для жизни и репродукции на протяжении периода основной эволюции гоминид - 1,6 млн. лет – 10 тыс. лет до н. э. В эволюционной психологии сопротивление современных людей выполнению рекомендаций по ведению здорового образа жизни объясняется гипотезой несоответствия [4,9]. Несоответствие заключается в разительных отличиях функциональных нагрузок при современном стиле жизни и тех нагрузок, которые обеспечивали выживание в доисторических условиях, а значит, стали оптимальной нормой для нашего организма. Тем не менее, некоторые современные люди в большей, а некоторые – в меньшей степени склонны осуществлять жизнедеятельность во вред своему организму.

На поведение человека оказывает влияние степень доминирования, преобладания, первичности инстинктивных моделей над рациональными, культурными, которые в эволюционном смысле оказываются более поздними, вторичными.

Гарбузов В.И. пишет, что инстинкт – это совокупность врожденных тенденций и устремлений, которые играют мотивирующую роль в формировании поведения, они зашифрованы в генах. Они

вливают на поведение человека за пределами сознания, побуждая его придавать большое значение некоторым ценностям и приоритетам и совершать поступки, которые из этого вытекают. Однако у человека инстинкты поддаются модификации под воздействием индивидуального опыта [1].

У современного человека инстинктивные поведенческие программы становятся все более гибкими, появляются в форме тенденций, склонностей, а не твердо детерминированных действий. Однако способность к сложной осознанной деятельности не исключает врожденных механизмов, которые регулируют поведение, так как за ними стоит опыт выживания многих поколений. Протопопов А., Вязовский А. отмечают, что подавляющему большинству людей свойственно не замечать своих инстинктов. Инстинкты работают на подсознательном уровне, не имеют «внутреннего голоса» и субъективно воспринимаются как «само собой разумеющееся» побуждение к действию [5]. Поэтому изучение влияния инстинктивного поведения на отношение к здоровью является актуальной проблемой.

Целью статьи является отражение результатов исследования связи между склонностью к нарушению здорового поведения, доминирующими инстинктами и примативностью. Гипотезой исследования предполагается, что нарушения здорового поведения связаны с инстинктивным поведением, которое приводит к ухудшению сознательного контроля собственных поступков и действий в области здоровья.

Задачами исследования стали:

1. Определение особенностей поведения, связанного со здоровьем, и сравнение склонности к нарушениям здорового поведения в группах девушек и юношей.
2. Выявление доминирующих инстинктов и сравнение их выраженности в группах девушек и юношей.
3. Определение уровня примативности и сравнение выраженности примативности в группах девушек и юношей.
4. Выявление связей между склонностью к нарушениям здорового поведения, выраженностью доминирующего инстинкта и примативностью.

Методы и выборка. Чтобы определить какие модели поведения студенческая молодежь использует для ухудшения своего здоровья, был использован авторский психометрический тест «Опросник нарушений здорового поведения» (Луценко Е.Л., Габелкова О.Е., 2012), разработанный на базе Лаборатории психодиагностики факультета психологии ХНУ им. В. Н. Каразина. Под здоровым поведением понимается образ жизни, способствующий сохранению и укреплению физического и психического здоровья человека. Опросник состоит из 63 утверждений с 4-х бальной оценочной шкалой, имеет суммарный показатель и восемь показателей по субшкалам: тяга к курению (ТК), пренебрежение безопасностью (ПБ), нарушение питания (НП), низкий самоконтроль (НС), погоня за модным имиджем (ПМИ), эмоциональная некомпетентность (ЭН), тяга к алкоголю (ТА), саморазрушительное поведение (СП). Чем больше респондент набирает баллов по шкале, тем больше он склонен нарушать здоровое поведение.

Для диагностики основного инстинктивного поведения нами была использован опросник «Ведущий инстинкт» Гарбузова В. В зависимости от доминирования того или иного инстинкта опросник позволяет выявить семь первичных фундаментальных типологий индивидуальности и каждый человек принадлежит к одному из них: эгофильному, генофильному, альтруистическому, исследовательскому, доминантному, либертофильному и дигнифильному.

Для определения степени доминирования, преобладания, первичности инстинктивных моделей поведения над рациональными нами был использован тест «Примативности» (степени влияния инстинктивных побуждений на поведение) (Луценко Е.Л., Абсалямова К.З., 2012). Тест разработан на базе Лаборатории психодиагностики факультета психологии ХНУ им. В. Н. Каразина. Тест вербальный, состоит из 33 утверждений с 4-бальной оценочной шкалой. Имеет общий показатель и 6 дополнительных субшкал. Чем больше респондент набирает баллов по общему показателю, тем больше проявляются у него элементы архаичности поведения, отсутствие осознания причин своих поступков и сильная инстинктивность поведения, примативность.

Выборку исследуемых лиц составили 253 студента 1-3х курсов, обучающихся на 19-ти факультетах ХНУ им. В. Н. Каразина; из них 128 девушек и 125 юношей; разброс возраста 16-24 года, средний возраст 18 лет.

Все исследуемые лица добровольно и с интересом приняли участие в исследовании.

Для формирования базы данных и графического анализа использовалась программа MS Excel 2010, проверка статистических гипотез сделана в программе STATISTICA 6.1. Для поиска связей между переменными использовался корреляционный анализ Спирмена, а для сравнения групп юношей и девушек – критерий Колмогорова–Смирнова.

Обсуждение результатов. Нами был проведен анализ средних значений шкал Опросника Нарушений здорового поведения, в котором 1 балл соответствует ответу «никогда», 2 балла – ответу «редко», 3 балла – ответу «часто» и 4 балла – ответу «всегда». Результаты показывают (см. рис.1), что студенческая молодежь в наибольшей степени пренебрегает здоровьем в области питания и самоконтроля – средний балл 2,38; стремится к модному имиджу, для чего жертвует здоровьем – 2,21 баллов; не владеет способами справляться со стрессами – 2,17 баллов и пренебрегает безопасностью – 2,16 баллов. Это выражается в привычке беспорядочно перекусывать и есть вредную пищу, неумении равномерно распределять силы в учебе, неспособности к сосредоточению, применении необоснованных диет, избыточной инсоляции, совершении рискованных поступков (сидение на перилах балконов,

хождение по тонкому льду, использование неисправных электроприборов и т.п.). Можно сказать, что в наибольшей степени студенческая молодежь контролирует себя в употреблении алкогольных напитков – средний балл 1,88, табакокурение – 1,69 баллов и саморазрушительном поведении (употребление психоактивных веществ, секс без способов предохранения и др.) – 1,37 баллов.



Рис.1. Средние показатели нарушения здорового поведения в группах девушек и юношей

При этом юноши сильнее склонны к саморазрушительному поведению и пренебрежению безопасностью ($p < 0,001$), то есть могут употреблять психоактивные вещества для получения необычного опыта и вступать в бесконтрольный половой контакт без средств предохранения, пренебрегают правилами дорожного движения, пользуются неисправленной бытовой техникой и электроприборами, совершают необдуманные поступки с риском для жизни - плавают далеко от берега при начинающемся шторме, ходят по тонкому льду и т.п. Девушки значительно отличаются от юношей большей склонностью к погоне за модным имиджем ($p < 0,001$), что выражается в более частых посещениях соляриев, бесконтрольном применении диет, биологически активных пищевых добавок и снижением волевого самоконтроля ($p < 0,005$).

Средняя степень выраженности доминирующих инстинктов, характерная для нашей выборки, представлена на рис. 2

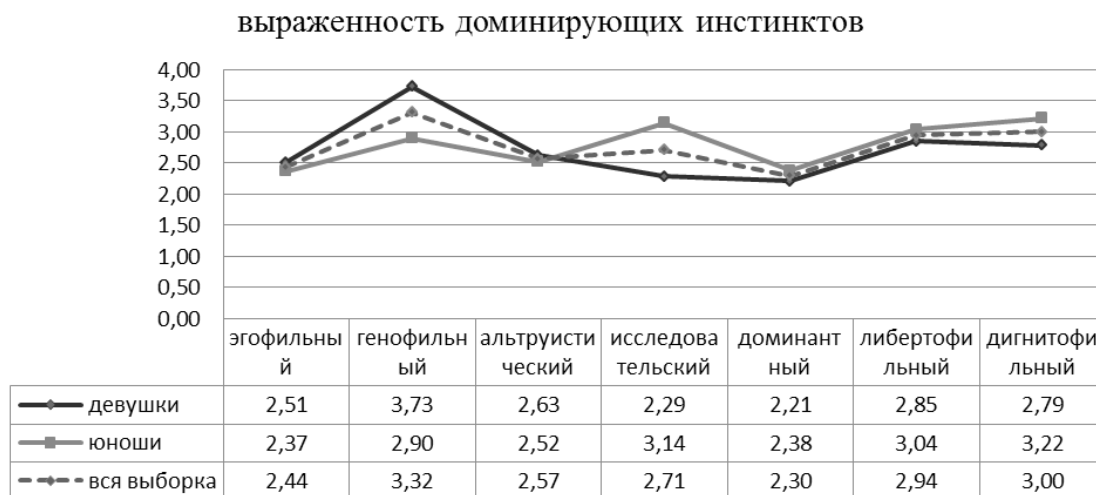


Рис.2. Средняя выраженность доминирующих инстинктов в группах девушек и юношей

Как видно из рис.2. наиболее выраженными у студенческой молодежи являются инстинкт продолжительности рода (генофильный тип) – средний балл 3,32 и инстинкт сохранения достоинства (дигниофильный тип) – средний балл 3,00. Можно сказать, что интересы студенческой молодежи с детства фиксированы на семье, они являются хранителями семьи, генофонда рода, ценят «интересы семьи превыше всего». Им присущи такие качества, как сверхлюбовь к своим детям, семейственность. Выраженность инстинкта сохранения достоинства у студенческой молодежи говорит о том, что уже в раннем детстве они способны уловить иронию, насмешку и абсолютно нетерпимы к любой форме унижения, готовы поступиться благополучием и социальным статусом во имя собственного достоинства, для них характерен приоритет чести и гордости над безопасностью. На третьем месте по выраженности у студенческой молодежи стоит инстинкт свободы (либертофильный тип) – 2,94 средний балл. Это говорит о том, что для них характерны стремление к самостоятельности, отрицанию авторитетов (родителей, учителей), терпимость к боли, склонность рано покинуть родительский дом, предрасположенность к риску, упрямству, негативизму, нетерпимости рутины, бюрократизма. Менее

выражены у студенческой молодежи оказались инстинкт исследования (исследовательский тип) – средний балл 2,71, инстинкт альтруизма (альтруистический тип) – 2,57 средний балл и инстинкт самосохранения (эгофильный тип) – средний балл 2,44. Можно сказать, что у студенческой молодежи слабо выражены любознательность, стремление во всем добаться до сути, склонность к творчеству, сопереживание, понимание людей, бескорытность в отношениях с людьми, забота о слабых, больных, миролюбие. Для них не характерно проявлять повышенную осторожность, боязнь темноты, высоты, нетерпимости к боли (отказы от лечения зубов, от посещения врачей и т.п.). Для них безопасность и здоровье не являются приоритетными. превыше всего. Наименее выраженным у студенческой молодежи оказался инстинкт доминирования (доминантный тип) - средний балл 2,30. Это говорит о том, что у них меньше всего наблюдается стремление к лидерству, умению организовать игру, поставить цель, проявить волю для ее достижения. Для них не характерны такие качества как: склонность к лидерству и власти, предрасположенность к решению сложных организационных задач, приоритет перспектив служебного роста над материальными стимулами, готовность к жесткой борьбе за лидерство, за первое место.

Для девушек более характерен инстинкт продолжительности рода (генофильный тип) ($p < 0,005$), что выражается в любви и заботе о будущем своих детей. Для юношей более характерен инстинкт исследования (исследовательский тип) ($p < 0,005$), что выражается в любознательности, стремление во всем добаться до сути.

Средняя степень выраженности уровня примативности, характерная для нашей выборки, представлена на рис.3.



Рис.3. Средняя выраженность уровня примативности в группах девушек и юношей

Как видно из рис.3. уровень примативности у студенческой молодежи находится на среднем уровне – 76,29 балла, при этом в группе девушек среднее значение – 77,39 балла, у юношей – 75,16 балла. Это говорит о том, что студенческая молодежь способна удерживать баланс между инстинктивными программами и разумными тенденциями. Студенты могут быть как достаточно импульсивными, так и способными подчинять собственные порывы голосу разума. Чем тяжелее и критичнее ситуация – тем сильнее проявляются инстинкты, чем она благоприятнее – тем легче их контролировать с помощью разума. Такие люди, с одной стороны, достаточно альтруистичны и культурны, но, с другой, довольно бдительно защищают и преследуют свои интересы, которые им подсказывают инстинктивные программы.

Значимых различий в выраженности уровня примативности в группах девушек и юношей не было выявлено.

Дальнейший анализ был посвящен выяснению, каким образом различные виды нарушения здорового поведения подкрепляются выраженностью доминирующих инстинктов и примативностью.

Корреляционный анализ показал, что шкала «Пренебрежение безопасностью» обратно связана с инстинктом самосохранения (эгофильный тип) – $r_s = -0.14$, $p < 0,024$, продолжительности рода (генофильный тип) – $r_s = -0.20$, $p < 0,001$. Это значит, что люди с выраженными данными инстинктами осторожны, нерешительны, переживает за свою безопасность, не совершают рискованных поступков, которые могли бы нанести ущерб их благополучию или благополучию их семьи. Прямо связан со шкалой «пренебрежение безопасностью» инстинкт исследования (исследовательский тип) – $r_s = 0.15$, $p < 0,016$. Это объясняется тем, что стремление познать что-то новое и неизведанное часто сопровождается риском для жизни.

Шкала «Саморазрушительное поведение» также обратно связана с инстинктом самосохранения (эгофильный тип) – $r_s = -0.18$, $p < 0,003$ и продолжительностью рода (генофильный тип) – $r_s = -0.15$, $p < 0,015$, прямо связана с исследовательским инстинктом (исследовательский тип) – $r_s = 0.13$, $p < 0,035$. Это говорит о том, что только исследователям свойственно пробовать все новое для приобретения необычного опыта, не думая о последствиях для своего здоровья и семьи.

Шкала «Погоня за модным имиджем» обратно связана с инстинктом продолжительности рода

(генофильный тип) – $r_s=0.16$, $p<0,009$ и доминирования (доминантный тип) – $r_s=0.14$, $p<0,024$. Это объясняется тем, что стремление к власти, перспектива служебного роста, желание создать семью заставляет людей, с выраженными данными инстинктами, следить за своей внешностью, применять диеты, посещать солярии и тренажерные залы для соответствия образу современного руководителя или внешности девушки на обложке журнала.

Шкала «Эмоциональная некомпетентность» обратно связана с инстинктом самосохранения (эгофильный тип) – $r_s=-0.13$, $p<0,029$ и прямо связана с исследовательским инстинктом (исследовательский тип) – $r_s=0.16$, $p<0,007$. Можно сказать, что эмоциональная неуравновешенность выражается в стресс-провоцирующем поведении и не владении конструктивными копинг-стратегиями, которые могут заключаться в нарушениях питания, употребление алкоголя, наркотиков, табакокурение, саморазрушительное поведение.

Все шкалы Опросника Нарушений здорового поведения оказались прямо связанными с примативностью: суммарный показатель (СП) – $r_s=0.46$, $p<0,0001$, низкий самоконтроль (НС) – $r_s=0.35$, $p<0,0001$, тяга к алкоголю (ТА) – $r_s=0.33$, $p<0,0001$, погоня за модным имиджем (ПМИ) – $r_s=0.30$, $p<0,0001$, тяга к курению (ТК) – $r_s=0.28$, $p<0,0005$, эмоциональная некомпетентность (ЭН) – $r_s=0.28$, $p<0,0006$, нарушение питания (НП) – $r_s=0.25$, $p<0,0005$, саморазрушительное поведение (СП) – $r_s=0.15$, $p<0,013$, пренебрежение безопасностью (ПБ) – $r_s=0.13$, $p<0,032$. Это говорит о том, что студенческой молодежи свойственно пренебрегать своим телом и здоровьем. Студенты не стремятся к здоровому образу жизни, не могут удержаться от вредных для здоровья привычек, оправдывая себя тем, что длительность жизни и здоровье определяются какими-то другими причинами (генами, экологией, судьбой и т.п.) и не зависят от поведения субъекта.

Выводы

1. Основными способами нарушения здорового поведения у студенческой молодежи являются нарушение питания, низкий самоконтроль, погоня за модным имиджем, эмоциональная некомпетентность, пренебрежение безопасностью. Больше всего молодежь контролирует себя в употреблении алкогольных напитков, табакокурение и саморазрушительное поведение.

2. Наиболее выраженными у студенческой молодежи являются инстинкт продолжительности рода (генофильный тип) и инстинкт сохранения достоинства (дигниофильный тип). Наименее выраженным у студенческой молодежи оказался инстинкт доминирования (доминантный тип).

3. С нарушениями здорового поведения оказались связаны инстинкт самосохранения, инстинкт продолжительности рода, инстинкт исследования и инстинкт доминирования.

4. Все виды нарушений здорового поведения оказались связанными с примативностью. Чем выше у человека уровень примативности, тем он больше склонен нарушать здоровое поведение.

Literatura

1. Garbuzov V. I. Instinkty i sudba cheloveka /V.I.Garbuzov. - AST, Astrel-SPb., 2007.
2. Zhuravleva I.V. Zdorove i samoshranitelnoe povedenie //Naselenie i obschestvennoe razvitie /Otv. red. T.D.Ivanova.- M.: In-t sotsiologii RAN, 1998.
3. Kasperovich E.V. Problemy v formirovanii zdorovogo obraza zhizni / E.V. Kasperovich, N.V. Bogdanchik//Zdorovyiy obraz zhizni: sb. st. /ed. kol.: V.M.Kiselev.-Vyip.3-Mn.:BGU,2005.-S.49
4. Palmer D., Palmer L. Evolyutsionnaya psihologiya. Sekretyi povedeniya Homo sapiens. /D.Palmer, L.Palmer.– SPb.: Praym-Evroznak, 2003.
5. Protopopov A. I. Instinktyi cheloveka: (popyitka ob'yasneniya i klassifikatsii) / A. Protopopov, A. Vyazovskiy. – Yakutsk: Dani Almaz, 2011.
6. Psihologiya zdorovya: Uchebnik dlya vuzov /Pod. red. G.S.Nikiforova. – SPb.: Piter, 2003. – 607s.
7. Rafikova A.R. Zdorovoe povedenie kak klyuchevoy faktor ozdorovleniya natsii / A.R.Rafikova, I.I. Gancherenok // Belaruskaya dumka. –2008.–No 7. – S.46 –51.
8. Schedrina A.G. Zdorovyiy obraz zhizni: metodologicheskie, sotsialnyie, biologicheskie, meditsinskie, psihologicheskie, pedagogicheskie, ekologicheskie aspektyi / A.G.Schedrina .- Novosibirsk: OOO «Alfa-Vista», 2007. – 144s.
9. Roberts S.C. Applied Evolutionary Psychology. – Oxford University Press, 2011.

УДК 159.964.2:177.61

Формирование отношений привязанности в психоаналитических теориях

Луговая А.А.

В статье в рамках психоаналитических концепций рассматриваются особенности отношений привязанности. Освещаются признанные научные данные, являющиеся результатом широкого спектра многочисленных исследований. Показаны различия во взглядах на формирование отношений привязанности у представителей школы эго-психологии и представителей школы объектных отношений. Проанализированы выделенные эго-психологами стадии формирования отношений привязанности. Выделены признаки, которые являются индикаторами начала формирования отношений привязанности.

Ключевые слова: объектные отношения, привязанность, детско-материнское взаимодействие.

У статті в рамках психоаналітичних концепцій розглядаються особливості стосунків прихильності. Висвітлюються визнані наукові дані, які є результатом широкого спектру численних досліджень. Показані відмінності в поглядах на формування стосунків прихильності у представників школи его-психології та представників школи об'єктних відносин. Проаналізовано виділені его-психологами стадії формування стосунків прихильності. Виділено ознаки, які є індикаторами початку формування стосунків прихильності.

Ключові слова: об'єктні відносини, прихильність, дитячо-материнські стосунки.

The article discusses the features of attachment in the psychoanalytic conceptions. The article highlights recognized scientific data resulting from a wide variety of numerous studies. The differences on the formation of attachment relationships with representatives of the school of ego psychology and object relations school representatives are presented. The article considers the analysis of the stages of formation of object relations, self psychology allocated within which formed a relationship of affection. Signs were isolated, which are indicators of the beginning of the formation of attachment.

Keywords: object relations, attachment, child-parent interaction.

Актуальность проблемы. Теория привязанности на сегодняшний день является одним из самых популярных направлений в европейской и американской психологии. Благодаря работам Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др. нет необходимости доказывать, что важнейшим условием благополучного развития ребенка является наличие надежной привязанности как компонента детско-родительских отношений. Исследования показывают, что отношения привязанности, оказывают влияние на когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы развития ребенка. Например, показано, что человек с нарушенным стилем привязанности не может построить благополучные партнерские отношения, теплые, доверительные отношения со своими родителями и с собственным ребенком. Кроме того, показано, что нарушение стиля привязанности может стать причиной различных форм аддитивного поведения, аутоагрессивного поведения и т.д. Вместе с тем, следует признать, что, несмотря на большое количество работ в этой области, природа и динамика отношений привязанности все еще не до конца изучена. Поэтому представляется важным, проанализировать теоретические подходы к пониманию проблемы привязанности (в частности психоаналитический), чтобы понять механизмы и факторы формирования отношений привязанности и в дальнейшем иметь возможность формировать у ребенка надежный тип привязанности в нестабильном социальном окружении.

Цель работы – провести теоретический анализ психоаналитических концепций, которые рассматривают формирование и особенности отношений привязанности в раннем возрасте.

Традиционно, происхождение и развитие детско-материнских отношений рассматривают три подхода: психоаналитические теории объектных отношений, теории социального научения зависимости и привязанности и этологически ориентированные теории привязанности. Начало такой традиции исследования положил Дж. Боулби, которого не удовлетворяли данные психоанализа, касающиеся развития и особенностей привязанности. Дж Боулби обратился к этологии, кибернетике и т.д. [7]. Следует отметить, что каждый из этих подходов опирается на собственную терминологию, что может затруднять теоретический анализ концепций. Так, для того, чтобы охарактеризовать отношения ребенка с матерью обычно используют три термина: «объектные отношения», «зависимость» и «привязанность». Однако, несмотря на то, что каждый из этих терминов в большей или меньшей степени связан с теоретическим обоснованием происхождения и развития ранних межличностных отношений, все же их нельзя рассматривать как синонимы [6].

Понятие объектных отношений происходит из психоанализа. Для ребенка объектом чаще всего является другой человек (обычно мать или замещающее лицо, которое осуществляет первичный уход), который воспринимается как средство, благодаря которому могут быть удовлетворены инстинктивные потребности. Формируются объектные отношения в течение первого года жизни ребенка, а потому большинством психоаналитиков рассматриваются как оральные по природе. Однако в рамках психоанализа нет единого согласия в вопросе, который касается того, являются ли объектные отношения прототипическими, существующими с самого начала, или они формируются позже, а первоначальными являются отношения зависимости младенца от матери. Хотя термин «зависимость» используется некоторыми психоаналитиками, чтобы охарактеризовать «дообъектные» отношения младенца, часто этот термин употребляется

теоретиками соціального навчання. Ці теорії, слідуючи за психоаналітичними, розглядають походження міжособистісних стосунків із залежності дитини від матері. В межах теорій соціального навчання залежність підразумеває незрілість. При нормальному розвитку дитини залежність повинна поступово уступати місце незалежності.

Що стосується терміна «прив'язаність», то тут слід відзначити, що раніше цей термін використовувався в психоаналізі, коли згадувалися особливі любовні стосунки. Однак, в сучасний час використання цього терміна пов'язано з теорією прив'язаності, автором якої є Дж. Боулбі. Розробляючи свою теорію Дж. Боулбі шукав новий термін, який міг замінити термін «залежність» і був би вільним від теоретичних конотацій, які накопив термін «залежність». Як уже згадувалося вище, Дж. Боулбі звернувся до даних етології, і вирішив використовувати термін «прив'язаність», визначаючи її як емоційну зв'язь, яку один чоловік (або тварина) утворює з іншим конкретним чоловіком [1]. Як і «об'єктні стосунки», прив'язаність має місце бути в будь-якому віці і не обов'язково підразумеває незрілість або неспроможність. Необхідно відзначити, що перша прив'язаність швидше за все буде сформована до матері, але вона може бути доповнена прив'язаностями до кількох інших конкретних осіб. Однак сформована до матері або іншої особи прив'язаність буде тривалою. Тому слід враховувати, що термін «прив'язаність» не може бути застосований до будь-яких перехідних стосунків або ситуативної залежності. Проявлення прив'язаності може бути сильніше або слабше в залежності від ситуаційних факторів, але сама прив'язаність при цьому міцна, навіть під впливом несприятливих умов (то ж саме якість міцності приписується психоаналітиками «об'єктивним стосункам»).

Розглянемо формування стосунків прив'язаності з точки зору психоаналітичних концепцій. Психоаналіз єдиний у визначенні перших об'єктних стосунків дитини основою її особистості: однак все ще не існує згоди щодо природи і динаміки цих стосунків. Згода досягнута в тому, що в перший рік життя у дитини розвивається сильна лібідінозна прив'язаність до материнської фігури, а розбіжності стосуються того, як саме це відбувається. До цього часу залишається незрозумілим, яка саме динаміка, яка сприяє і лежить в основі цієї прив'язаності.

З. Фрейд, з початку тримався за точку зору, що першим об'єктом любові дитини є материнська груди, і вказував, що сосання є прототипом всіх наступних любовних стосунків, підразумеваючи, що любов дитини до матері є головним способом годувannya. Через це дитина відчуває тривогу, якщо матері не вистачає ї їсти, як можливість незадоволення її потреб [6]. З. Фрейд вказував на важливість, цінність дитини-материнської прив'язаності і утверджував, що мати - «унікальний, не маючий аналогів, створений незмінно на все життя, перший і найсильніший об'єкт любові і прототип всіх наступних любовних стосунків» [9, с. 231].

Представителі еґо-психології, покладаючись на точку зору З. Фрейда, роблять акцент на лабільності об'єкта. Еґо-психологи, приймаючи теорію психосексуального розвитку З. Фрейда, підкреслювали розвиток об'єктних стосунків в контексті розвитку еґо-функцій. Таким чином, представителі еґо-психології вважають, що об'єктні стосунки не існують з самого початку і формуються разом з розвитком еґо.

В цілому, згідно з представителями школи еґо-психології розвиток об'єктних стосунків розглядається як проходження трьох основних етапів: 1) недиференційований або безпредметний етап; 2) перехідний етап, і 3) етап об'єктних стосунків.

Представителі школи еґо-психології стверджують, що у новонародженої ще немає ні ід, ні еґо, немає різниць між свідомими, підсвідомими і несвідомими процесами. Дитина не розрізняє ні людей, ні предмети; крім того, вона не може відокремити навіть себе від свого оточення - це означає, що вона не може розрізнити сенсорну інформацію, що йде від її власного тіла і сенсорну інформацію, що йде з зовнішнього світу. Тому, дитина не може навіть відокремити свою мати від себе, а значить, вона не може прив'язатися до неї як до об'єкта, то є до об'єкта любові. Цей перший період життя характеризується тим, що З. Фрейд називав «первинним нарцисизмом»; інші позначають цей перший період як «недиференційований» або «безпредметний». В перший рік життя з дитиною відбуваються глибокі перетворення. Виникають еґо-функції. Дитина вже робить різницю між «я» і «не-я»; її пасивність поступає місцем активному взаємодію з зовнішнім світом. В цей період дитина вже робить чіткі різниця між людьми, вибирає свої переваги деяким з них і в звичайних умовах формує міцну прив'язаність до матері.

А. Фрейд зв'язувала виникнення об'єктних стосунків з задоволенням потреб у їжі, при цьому особливий акцент вона робила на стосунках годувannya. Емоційне переживання дитини включає не тільки незадоволення від напруження, але також задоволення, пов'язане з зменшенням напруження. Лібідінозна прив'язаність на протязі цього раннього періоду пов'язана не з матір'ю або навіть з груддю як з об'єктом, а з «блаженим досвідом задоволення і зняття напруження». Коли дитина не перебуває в стані напруження, вона еґоцентрична і самодостаточна, то є, можна сказати, нарцисична. Але під впливом неотриманих фізичних потреб, зокрема, голоду, вона періодично встановлює зв'язь з оточуючим середовищем, яка пропадає знову після того, як потреби задоволені, і напруження знімається [5].

Т. Бенедек описала наступний ритмічний хід подій, що характеризує нормальне взаємодію між матір'ю і дитиною: виникнення потреби, порушення сну, плач,

удовлетворение, и снова сон. В этой фазе «внематочного симбиоза» мать является частью процесса удовлетворения. Кормление не только утоляет голод, но оно передает ребенку тактильные и кинестетические чувства защищенности, что позволяет сохранить безопасность симбиоза [4].

Р. Шпиц, опираясь на большой опыт наблюдения материнско-детского взаимодействия, приходит к выводу о постепенном формировании объектных отношений от дообъектной стадии к фазе собственно либидинозного объекта. Р. Шпиц определяет начало стадии, которую она назвала этап «предшествующий объекту» появлением реакции улыбки. Реакция улыбки – индикатор внутреннего изменения от интероцептивной, автономной организации поглощения к более дифференцированной организации. Эта внутренняя реорганизация делает возможным формирование эго и начало развития социальных отношений [3]. Тем не менее, Р. Шпиц подчеркивает важность удовлетворения потребности в еде. Реакция улыбки рассматривается им как эффективный признак ожидаемого удовлетворения. Плач, когда мать уходит, выступает другим важным индикатором. Ее уход сигнализирует об ожидании возникновения напряжения, связанного с удовлетворением потребностей.

Говоря о второй стадии развития объектных отношений, Э. Хоффер и Е. Крис придают особое значение способности предвидеть ситуации кормления и ждать кормление. Т. Бенедек указывает на последовательность поведения, которая является следствием постепенного развития ребенка: поиск младенцем рта, чтобы сосать свои пальцы, слежение за матерью глазами, поворот головы, чтобы улыбнуться матери и способность ждать, наблюдая за подготовкой к своему кормлению. Если этот процесс развития идет хорошо – ребенок понимает, что его потребности будут удовлетворены. Это «доверие» является психическим коррелятом его пассивной, зависимой стадии. Это действует как «эмоциональное укрытие» и ребенок становится способным направлять свое внимание от внутренних инстинктивных напряжений к окружающей среде [6]. Э. Эриксон, который заимствовал это понятие у Т. Бенедек, назвал это «базовым доверием».

С. Эскалона уделяла значительно меньше внимания, чем другие удовлетворению потребности в еде. Она утверждала, что детско-материнское взаимодействие, такое как улыбка, бляние, и игра могут приносить удовольствие сами по себе. Обращаясь к проблеме различий между «я» и «не-я», С. Эскалона заключает, что целенаправленная деятельность, такая как добровольное сосание пальца или улыбка к матери не являются показателями развития эго-функций [6].

А. Фрейд определила этап истинных объектных отношений как «стадию постоянства объекта, которое позволяет поддерживать положительное внутреннее представление об объекте независимо от удовлетворенности или неудовлетворенности» [5]. Ребенок на этом этапе четко воспринимает свою мать как отдельного человека. В этот период ребенок способен поддерживать свою привязанность к ней, независимо от состояния своих потребностей, и, несмотря на то, удовлетворяет или фрустрирует она их и даже несмотря на то, присутствует она или отсутствует. Когда мать уходит, ребенок ее не забывает. Ребенок имеет некоторое интернализированное представление о матери, которое сохраняется во время ее отсутствия.

Р. Шпиц обозначила начало третьего этапа формирования объектных отношений внезапным появлением реакции тревоги на незнакомых людей, которую она назвала «восьмимесячной тревогой». Эта реакция, которая сильнее всего бросается в глаза, когда мать отсутствует, объясняет ее отсутствие. Ребенок чувствует, что незнакомец – не его мать, делает вывод, что мать его бросила и из-за этого тревожится. Восприятие незнакомца как не матери подразумевает сравнение лица незнакомца с лицом матери, запечатленным в памяти. «До этого мы вряд ли можем говорить о любви, ибо нет никакой любви, пока того, кого любят, нельзя отличить от других, и нет либидинозного объекта до тех пор, пока он остается сменным» [3, стр.156].

Представители школы объектных отношений считают, что объектные отношения, хотя и примитивные, существуют с самого начала. Эта традиция имеет в некотором отношении больше общего с этологическим подходом, чем эго-психология.

Так, М. Кляйн описывала детей, которые в возрасте трех недель прерывали сосание, чтобы посмотреть на лицо матери; а младенцы, старшие на две недели реагируют на материнский голос и улыбку, меняя при этом выражение лица, показывая, что «удовлетворение так же тесно связано с объектом, который дает еду, как и самой едой». Согласно М. Кляйн, первые объектные отношения ребенка, связаны с «любовью и ненавистью к хорошей и плохой груди». При кормлении ребенок периодически переживает насыщение (удовлетворение) и голод (неудовлетворение, фрустрацию), что является стимулом для проявления любви или ненависти. В результате получается, что грудь, в виде психического представления, оказывается любимой и ощущается как «хорошая»; если же грудь является источником неудовольствия, она ненавидится и ощущается как «плохая». «Хорошая» грудь – внешняя и внутренняя – становится прообразом всех полезных и удовлетворяющих объектов, «плохая» же грудь – прообразом всех внешних и внутренних преследующих объектов [4].

М. Балинт и А. Балинт также считали, что примитивные объектные отношения присутствуют с самого начала. М. Балинт определял эти объектные отношения как «нечто само по себе», не связанное с эрогенными зонами. А. Балинт сделала акцент на инстинкте цепляния, и утверждала, что этот инстинкт является определяющей частью ранних объектных отношений, и в этих отношениях ребенок является активным, а не пассивным [6].

Согласно точке зрения Д. Винникотта решающую роль в формировании детско-материнской привязанности играет не потребность в еде, а физический холдинг, который Д. Винникот считал базовой «формой любви».

Р. Фейрберн отрицал первичный нарциссизм, и настаивал на том, что инстинктивные влечения имеют объекты с самого начала, в качестве примера приводя поведение поиска объекта у новорожденного [4].

Согласно концепции Дж. Боулби, потребность ребенка в привязанности к защищающим фигурам – столь же основная и важная, как и потребность в пище. Исследователь, будучи психоаналитиком в традициях теории объектных отношений утверждал, что детско-материнская связь основана на ряде поведенческих систем, характерных для класса, которые сначала активируются или тормозятся рядом стимулов, вероятнее всего исходящих от других людей, и которые способствуют близости и взаимодействию ребенка и матери [2].

Анализируя подходы представителей психоанализа к пониманию отношений привязанности важно отметить, что внимание главным образом уделялось реконструкции того, что вероятнее всего переживает младенец во время успешных стадий первого периода развития, потому что традиционные психоаналитические методы невозможно применить к переживаниям младенца, нельзя косвенно изучить переживания младенца через вербальный отчет, основанный на воспоминаниях.

Бихевиористы критикуют психоаналитиков за то, что последние фокусируют свое внимание на внутренних процессах, недоступных наблюдению, однако в защиту психоаналитического подхода к проблеме должно быть сказано, что поведенческие феномены не могут быть адекватно поняты без обращения к понятиям внутренних структур и процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно. На сегодняшний день психоаналитики все чаще обращаются к поведенческим реакциям младенца, как к доказательству выводов, которые могут быть сделаны при анализе фантазий и ассоциаций более старших пациентов.

Выводы.

1. Происхождение и развитие детско-материнских отношений традиционно рассматривают три подхода: психоаналитические теории объектных отношений, теории социального научения зависимости и привязанности и этологически ориентированные теории привязанности.

2. Под привязанностью понимают поведение ребенка, результатом которого является приобретение или сохранение близости с «объектом привязанности», которым обычно является человек, оказывающий помощь.

3. Привязанность формируется в течении первого года жизни и первым объектом привязанности как правило является мать. Привязанность длительная, прочная, мало подвержена изменениям.

4. В рамках психоаналитических концепций представители школы эго-психологии рассматривают отношения привязанности как вторичные, основанные на отношениях зависимости и выделяют три стадии формирования отношений привязанности: недифференцированный этап; переходный этап, и этап объектных отношений. Ребенок рассматривается как пассивный субъект.

5. Представители школы объектных отношений рассматривают отношения привязанности как первичные. Ребенок рассматривается как активный субъект.

Полученные результаты являются основой для дальнейшего проведения эмпирических исследований, которые смогут подтвердить или опровергнуть полученные данные.

Literatura

1. Bowlby J. Privjazannost'. – М.: «Gardariki», – 2003. – 477 s.
2. Bowlby J. Sozdanie i razrushenie jemocional'nyh svjazej. – М.: Akademicheskij proekt, – 2004. – 232s.
3. Spitz R., Coblner W. Pervyj god zhizni. – М.: «Akademicheskij proekt», – 2006. – 352s.
4. Tyson F., Tyson R. Psihoanaliticheskie teorii razvitija – М.: «Kogito-centr», – 2006. – 408s.
5. Freud A. Detskij psihoanaliz. — SPb.: Piter, 2003. — 477 s.
6. Ainsworth M.D.S. Object relations, Dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship // Child Development, 40. – 1968. – P.969-1025.
7. Bowlby J. The nature of the child's tie to his mother // International Journal of Psycho-Analysts, XLI. – 1958. – P.1-23.
8. Bretherton I. The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth // Developmental Psychology, 28. – 1992. – P.759-775.
9. Freud S. Female sexuality. – London: Hogarth, – 1961. – P. – 225-243.

УДК 159.9

Нарцисичні кореляти самотності

Макаренко А. О.

У статті зроблена спроба теоретико-методологічного осмислення двох взаємопов'язаних тенденцій існування сучасної людини - нарцисизму і самотності. Представлено емпіричне дослідження, в якому вихідним було припущення про те, що залежно від рівня нарцисичного коефіцієнту регуляції уявлень особистості про себе будуть спостерігатися специфічні взаємозв'язки з певними видами самотності. Встановлено, що низький рівень нарцисичного коефіцієнту уявлень особистості про себе пов'язаний з дифузним видом самотності, середній - з відчуженим видом самотності, високий - з дисоційованим видом самотності.

Ключові слова: нарцисизм, самотність, нарцисична регуляція уявлень особистості про себе.

В статье предпринята попытка теоретико-методологического осмысления двух взаимосвязанных тенденций существования современного человека – нарцисизма и одиночества. Представлено эмпирическое исследование, в котором исходным являлось предположение о том, что в зависимости от уровня нарциссического коэффициента регуляции представлений личности о себе будут наблюдаться специфические взаимосвязи с определенными видами одиночества. Установлено, что низкий уровень нарциссического коэффициента представлений личности о себе связан с диффузным видом одиночества, средний - с отчуждающим видом одиночества, высокий - с диссоциированным видом одиночества.

Ключевые слова: нарциссизм, одиночество, нарциссическая регуляция представлений личности о себе.

The article attempts to theoretical methodological interpretation of the existence of two related trends of modern man - narcissism and loneliness. Presented empiricheskoe study, which was the initial assumption that, depending on the level of regulation of the coefficient of narcissistic personality representations about yourself will be an observer specific relationships with certain kinds of loneliness. Found that the low level of narcissistic personality coefficient representations currently associated with a diffuse kind of loneliness, average - with views of alienating loneliness, high - with the dissociated views alone.

Key words: narcissism, loneliness, narcissistic personality regulation representations of themselves.

Стан сучасного світу та окремого індивіда в останні десятиліття стало прийнято описувати як прямуочу власними шляхами особливу стадію індивідуалізму. Наприкінці ХХ століття виникла нова хвиля інтересу до теми нарцисизму – багаточисельні автори (М. Фуко, Ж. Деріда, К. Леш, Ж. Бодриар, Ж. Ліповецькі, А. Лоуен, О. Т. Соколова та ін.) заговорили про сучасну західну культуру як про культуру нарцисизму, котра пов'язана з трансформацією ціннісної самосвідомості як окремої людини, так і суспільства в цілому. Зацікавленість закордонних вчених до проблеми нарцисизму пов'язана з тим, що його філософські, культурологічні, антропологічні і психологічні дослідження артикулюють проблему – ізоляція проти спільності. «Недуги, викликані нарцисизмом, все рідше приймають конфігурацію психічних хвороб з чітко вираженою симптоматикою. Вони все частіше проявляються у вигляді «розладів душі», котрі носять розсіяний характер, породжуючи внутрішню пустку та безглуздість життя» [6, с.116]. Одночасно розглядаються такі феномени як самотність, синдром емоційного холоду, алекситимія та інші феномени міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів, що ведуть до дистанційованості та втрати гармонії з самим собою та оточуючим світом. Самотність Н. Е. Покровський [7] називає «чужою ХХ століття», яка потребує серйозного осмислення, теоретичних та експериментальних наукових досліджень. В своїй основі індивідуалізм - це існування окремої людини у фреймі виключно власної міфології, через яку вона змушена створювати власні цілі (отже смисли), будувати власний імідж, самовизначатись, а у випадку невдачі - терпіти провал, нудьгувати, переживати пустку, психологічну безпритульність та самотність. Одним з механізмів персоналізації Ж. Ліповецькі вважає «звабу», котра є особливою стратегією, що пронизує всі рівні постмодерністського суспільства: політику, виробництво, сферу послуг, освіту, приватне життя, — що проявляється в постійному упорі на «особисте бажання» і «вільний вибір» індивіда. Одним з наслідків процесу персоналізації Ж. Ліповецькі вважає масове спустошення та всезагальну байдужість. Найбільш яскраво самовідчуття сучасної людини знаходить вираження в словах Ж.Батая: «У запустінні, де я загублений, мені байдуже емпіричне пізнання моєї подоби з іншими, тому що сутність мене полягає в тому, що ніщо і ніколи не зможе замінити: почуття своєї фундаментальної недостовірності розташовує мене в світі, в якому я залишаюсь йому стороннім, абсолютно стороннім» [1, с.56].

Отже, при першому наближенні до аналізу сучасної культурно-історичної епохи чітко виокремлюються дві її взаємопов'язані тенденції: нарцисизм та самотність сучасної людини. Виникає потреба в експлікації понять нарцисизм та самотність. На сьогоднішній день в науці не існує єдиної точки зору на сутність феномену «нарцисизм». Теза С. Е. Пульвера й досі лишається актуальною: «В багатотомній літературі про нарцисизм з очевидністю існує тільки два факти, з якими погоджуються всі: перший, що ця концепція є однією з найважливіших вкладів в психологічну науку; другий, що вона представляє собою одну з найбільш заплутаних та самих складних концепцій, що були породжені психоаналізом» [13, с.109].

Сучасне розуміння концепту «нарцисизм» в закордонній психології широко представлено у

класифікаціях, запропонованих різними авторами. Ревізія робіт, присвячених нарцисизму, дозволяє укласти всі існуючі підходи в схему двох найбільш відомих і ґрунтовних позицій стосовно даної проблеми; перша бере свої витoki від М. Балінта, Д. Віннікота, Б. Мура, К. Хорні та ін. та в сучасній трактовці відображає позицію Х. Кохута; друга заснована на ідеях, що розроблювались К.Абрахамом, М. Кляйн, Г. Розенфельдом та ін. та відображає позицію сучасного теоретика нарцисизму О. Ф. Кернберга.

Загальний вигляд сучасних положень закордонних теоретиків та дослідників нарцисизму полягає в тому, що нарцисизм розглядається під кутом самостійної системи регуляції особистості, що підтримує афективну рівновагу по відношенню до почуттів внутрішньої стабільності, власної цінності, впевненості у собі, доброго самопочуття, тобто у відношенні почуття самого себе, або власного Селф (Н.М.Залуцька). Сучасна позиція тлумачить систему нарцисичної регуляції особистості як самостійні складові, що забезпечують психічне здоров'я людини, в нормі вони регулюють оптимальний (конструктивний) нарцисизм особистості, що проявляється в достатній зрілості інтерпсональних потенцій індивіда та «здоровій» самодостатності, у можливості пробачати собі помилки, отримувати уроки, тим самим збільшуючи свій життєвий потенціал. Наслідком порушеної нарцисичної регуляції є як нестабільне почуття власної цінності (завищене/занижене), так і надвисокий/наднизький рівень виразності нарцисичних рис особистості. До числа останніх належить грандіозне почуття самозначущості, захопленість фантазіями про безмежний успіх, віра у власну унікальність, потреба в захопленні, почуття привілейованості, експлуативність в міжособистісних стосунках, дефіцит емпатії, заздрість до досягнень інших, зухвала, нахабна поведінка [2].

Ф. Ніцше, а за ним Е. Фромм продовжили думку І. Канта про те, що самотність може бути наслідком падіння моральних норм [цит. за 4]. Е. Фромм [9] причиною самотності назвав «культування безрозсудних потреб». К. Хорні [11] вважала самотність наслідком прояву ідеології ринкових відносин, конкурентності людини з людиною. В. Франкл вважав, що людина потрапляє у стан самотності, втративши певні цінності та сенс життя. Д. Рісмен та О. Тоффлер вбачали причину самотності в прискоренні темпів життя в умовах науково-технічної революції, коли людина опиняється «одна у натовпі» [за 4].

Самотність, як почуття, зумовлюється переживанням людини власної несхожості на інших, «інакшості», внаслідок чого виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття нерозуміння та неприйняття себе іншими людьми. Самотність як процес – це постійне втрачання здатності особистості сприймати та реалізовувати у спілкуванні норми, принципи, цінності в конкретних життєвих ситуаціях. Самотність як ставлення – неможливість прийняття світу як самоцілі та самоцінності. При цьому індивід, аналізуючи свої відносини з іншими людьми, не інтегрує себе в оточуючий соціальний простір. Самотність як життєва позиція – усвідомлюване небажання підтримувати близькі стосунки; людина відчужена не лише від інших, але й від світу в цілому, його цінностей, ідеалів і норм. Стан самотності – це переживання людиною втрати внутрішньої цілісності, а також гармонії зі світом. Стан самотності має ряд модальностей від нормального свого прояву до патології та може бути сполучений з іншими психічними проявами, такими як нудьга, тривожність, спустошеність, депресія [4].

Перший аналіз самотності, як психологічного феномену, належить психоаналітичній школі З. Фрейда [там же]. З. Фройд та його послідовники пояснюють самотність ранніми впливами на особистісний розвиток людини. Дитина, що оточена тільки акцентуваною любов'ю та замилуванням з боку родини та оточуючих у майбутньому часто має комплекс власної величч та незамінності, який призводить до стремління бути об'єктом любові з боку інших людей. Оскільки це як правило не реалізується, навкруги нарцисичної особистості виникає зона дефіциту спілкування та ворожості, що призводить до почуття самотності. Д. Рісмером [там же] було введено три види соціального характеру: традиційно орієнтований, зовні орієнтований, зсередини орієнтований. Зовні орієнтовані люди - це люди, що відособлені від свого справжнього «Я» та можуть бути надтривожними. Вони турбуються з приводу достатності уваги до себе з боку інших людей. Їх вимоги занадто великі, тому і очікування прихильності інших людей ніколи повністю не справджується. По мірі збільшення подібної орієнтації серед населення збільшується і число індивідів, що відчувають самотність серед людей, тобто зростає «самотній натовп». К. Боумен [там же] розглядає самотність як продукт дії соціальних сил, особливо підкреслюючи три сили: 1. Послаблення зв'язків у первинній групі. Первинна група – це родина; на прикладі останнього сторіччя можна прослідкувати послаблення зв'язків між поколіннями. Причина подібних явищ полягає у зміні цінностей, моральних ідеалів, етичних еталонів і ін. 2. Збільшення мобільності родини. Збільшення кількості розлучень, укладання других і третіх шлюбів. Велике значення має зміщення статево-рольових родинних функцій. 3. Збільшення соціальної мобільності. У пострадянських суспільствах незатребуваність спеціалістів вищого рівня підготовки та низька оплата праці викликає стан загубленості, безпорадності і безправності.

Р. Слейтер [цит. за 4] вважає, що джерелом самотності є власне індивідуалізм. Все частіше реалізований принцип «кожний за себе» перешкоджає потребі у спілкуванні, співпричетності та залежності. Потрібно зупинитися на питанні індивідуалізації, яка неодмінно супроводжується станом самотності та містить в собі як ряд позитивних моментів, а саме: зростання свободи вибору, рефлексивності, соціальної мобільності, так і негативних – відчуження, дезорієнтація та кризи ідентичності.

Можливі ситуації взаємодії «Я» зі світом інших призводять до виникнення наступних форм відчуження: 1. Соціальне відчуження [9]. Людина, включена в комунікативні зв'язки, відчужена від суспільства. Створені самою людиною політичні, економічні, юридичні інститути, які є основою

соціальних стосунків та призвані підтримувати порядок, перетворились на безлику та безіменну силу, котра управляє людиною та над якою вона втратила владу. Окрема людина здатна усвідомити абсурдність конкретної ситуації, зачасти не в стані подолати її. Динамічні процеси перетворюють світ у хаос, сама людина не в стані підтримувати у ньому порядок. Наслідком цих процесів стають індивідуалізм, егоїзм, апатія та самотність. 2. Комунікативне відчуження [6]. Відчуження людини від людини характеризується кризою особистісних стосунків. Взаємовідносини людей представляють собою «стосунки двох живих машин, що використовують одне одного». 3. Самовідчуження [4,6]. Відчуження людини від самої себе веде до «розділення людського Я», до деперсоналізації особистості. 4. Культурне відчуження [1,4,6,7,10,11]. Взаємопроникненість культур, обмін культурними цінностями призводить до заміни дійсно культурних цінностей сурогатами «всезагальність масової культури» та контркультури. 5. Моральне відчуження [8]. Відчуження від моралі призводить до аморальності. Високі моральні цінності стають підлеглими матеріальними стосункам.

В даній статі ми представляємо власне емпіричне дослідження, в якому вихідним є припущення про те, що в залежності від рівня нарцисичного коефіцієнту регуляції уявлень особистості буде спостерігатись специфічний зв'язок з певними видами самотності.

Характеристика досліджуваних груп. В дослідженні взяли участь 182 особи віком від 19 до 30 років ($M=21,57$), з них 92 особи жіночої та 90 осіб чоловічої статі. Групи були розподілені за показником (рівнем) виразності нарцисичного коефіцієнту. Було отримано 3 досліджувані групи: Гр.1- низький нарцисичний коефіцієнт; Гр. 2 - середній нарцисичний коефіцієнт; Гр.3- високий нарцисичний коефіцієнт (рис.1 -відсоткове розподілення). Основні характеристики груп представлено в табл.1.

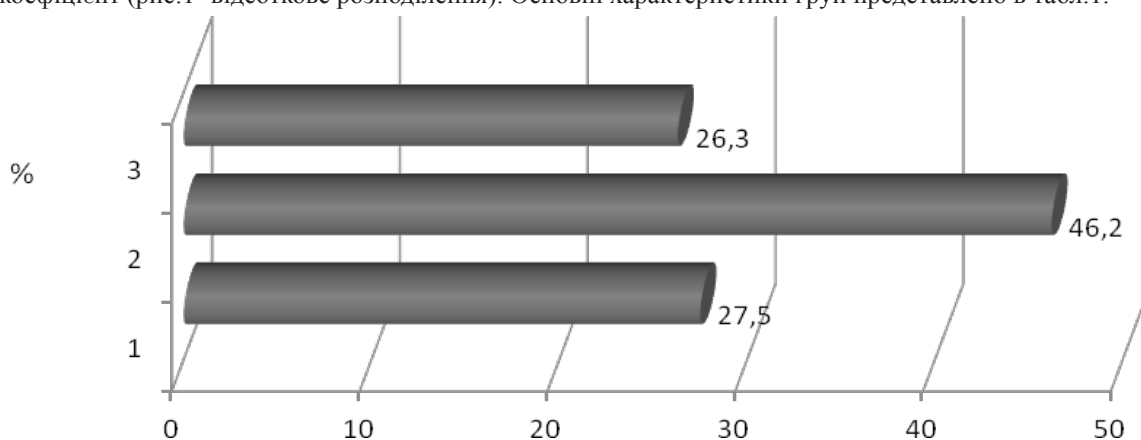


Рис. 1. Відсоткове розподілення досліджуваних за рівнем нарцисичного коефіцієнту

Таблиця 1

Характеристики досліджуваних груп

Загальні показники груп	Генеральна сукупність n=182		Гр.1 n=50		Гр.2 n=84		Гр.3 n=48	
Вік	21,57±5,28		21,33±4,19		21,17±6,12		21,54±5,32	
Чоловіки	90	49,5%	22	44,4%	36	42,9%	32	66,7%
Жінки	92	50,5%	28	56,0%	48	57,1%	16	33,3%
Мешканці міста	160	87,9%	42	84,0%	76	90,5%	42	87,4%
Мешканці села	8	4,4%	3	6,0%	3	3,6%	2	4,2%
Мешканці передмістя	6	3,3%	2	4,0%	2	2,3%	2	4,2%
Тимчасово проживаючі у місці	8	4,4%	3	6,0%	3	3,6%	2	4,2%
Виховувались в повних родинях	142	78%	38	76,0%	64	76,2%	40	83,3%
Виховувались в неповних родинях	40	22%	12	24,0%	20	23,8%	8	16,7%
Одружені	3	1,6%	0	0%	3	3,5%	0	0%
Неодружені	173	95,1%	49	98,0%	77	91,7%	47	97,9%
Не офіційний шлюб	6	3,3%	1	2,0%	4	4,8%	1	2,1%
Студенти	152	83,5	42	84,0%	69	82,1%	41	85,4%
Працюючі	30	16,5	8	16,0%	15	17,9%	7	14,6%
Хронічні соматичні захворювання	18	9,9%	4	8,0%	10	11,9%	4	8,3%

Методи дослідження: психодіагностичний, метод бесіди, математико-статистичний. Психодіагностичний метод включав до себе: «Індекс функціонування Self-системи» (Залуцька Н. М. зі співавт., 2003); «Опитувальник для визначення виду самотності»

(Корчагіна С.Г., 2008).

Результати дослідження та їх обговорення. Дефіцит власної цінності виникає на ранніх етапах онтогенетичного розвитку у відповідь на пошкодження ранніх структур «Я». В багатьох літературних джерелах відмічається, що нарциси - це використані діти, що були змушені забезпечувати психологічну стабільність власних батьків. В групі осіб з низьким рівнем нарцисичного коефіцієнту домінує



Рис.2. Види самотності при різних рівнях нарцисичної регуляції особистості

В групі осіб з середньою виразністю нарцисичного коефіцієнту серед інших домінував відчужений стан самотності (рис.2). Відчужена самотність характеризується відчуженням людини від інших людей, норм та цінностей, що прийняті в суспільстві та світі в цілому. При цьому спостерігається втрата значущих зв'язків та контактів, інтимності і приватності. Людина відчуває себе покинутою в чужому та незрозумілому світі. Усвідомлення неможливості бути вислуханим, зрозумілим часто призводить до переконання у власній непотрібності і нецікавості. Загалом особи з середнім рівнем нарцисичного коефіцієнту значущо відрізнялись від двох інших груп згладженим профілем самотності.

В групі осіб з високим рівнем нарцисичного коефіцієнту над усіма переважає дисоційований стан самотності (рис.2), цей вид самотності найбільш деструктивний серед інших її форм. При цьому виді переживання самотності максимально виражена ступінь ідентифікації та відособлення, зачасти до одного і того ж об'єкту. Зміна цих тенденцій відбувається стрибкоподібно: від максимуму до максимуму. Однією з визначаючих характеристик даного виду самотності є те, що в такому стані з'являється ознака дисоціації: людина внутрішньо майже розділена, але не на окремі особистості, як у випадку психічних розладів, а на «доброго» себе та «поганого» себе. «Добрий Я» усвідомлюється та нагороджується «незаслужованими медалями», нагороджується добрими рисами. Образ «Я» завжди спотворений та неадекватний. Отже, особа з високим рівнем нарцисичного коефіцієнту дивиться в іншого як в дзеркало та може потенційно бачити дві картини - прекрасну та жахливу.

Перспектива подальших розробок у даному напрямку досліджень полягає у класифікації форм відчуження, оцінці її з точки зору особистісної деформації та адаптивного стилю поведінки у сучасному суспільстві.

Literatura

1. Bataj Zh. Iz «Vnutrennego opyta»/ Zh.Bataj //Tanatografija jerosa: Zhorzh Bataj i francuzkaja mysl' serediny XX veka. – SPb.:1994.-S.226.
2. Zaluckaja N.M. Indeks funkcionirovanija Self-sistemy (na osnove testa ocenki narcissizma). Posobie dlja vrachej / N.M. Zaluckaja, A.Ja. Vuks, V.D. Vid.-SPb.: NIPNI, 2003.- 47s.
3. Korolenko C.P. Lichnostnye rasstrojstva / C. P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – SPb: Piter, 2010. – 400s.
4. Korchagina S.G. Psihologija odinochestva: uchebnoe posobie / S.G. Korchagina. - M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2008. -228 s.
5. Kohut H. Analiz samosti: Sistematičeskij podhod k lečeniju narcissičeskix narushenij lichnosti / H. Kohut. – M: «Kogito-Centr», 2003. – 368 s.
6. Lipovecki Zh. Jera pustoty. Jesse o sovremennom individualizme / Zh.Lipovecki – SPb.: Izdatel'stvo «Vladimir Dal'», 2001. –331 s.
7. Pokrovskij N. E. Odinochestvo i anomija/ N.E.Pokrovskij diss. dokt. soc. nauk. - M., 1996.S.14-78.
8. Rassel D. Izmerenie odinochestva / D. Rassel // Labirinty odinochestva. - M.: Progress, 1989.- S.45-78.
9. Fromm Je. Chelovek odinok / Je.Fromm // Inostrannaja literatura. - 1996. - № 1.- S.34.
10. Holmogorova A. B. Narcissizm, perfekcionizm i depressija / A. B. Holmogorova, N. G. Garanjan // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. – 2004. – №1. – С. 18-35.
11. Horni K. Nevrotičeskaja lichnost' našego vremeni / K.Horni - M.: Dajdžhest, 1993.S.-15.
12. Lasch S. The culture of narcissism / S. Lasch. – New York: Norton, 1978. - R. 4-19.
13. Pulver S. E. Narcissism: the term and the concept / S. E. Pulver.- NY.:1986.- R.-90-112.

УДК 159.9:61

Особенности психической саморегуляции
взрослых при целиакии

Макуха М. Н.

У статті подані результати дослідження хворих на целиакію із застосуванням біографічного методу, глибинного інтерв'ю та теста Роршаха. Було виявлено характерні для цих пацієнтів захисні механізми та стратегії сприйняття. Отримані дані проливають світло на внутрішні механізми психічного життя даної групи пацієнтів і можуть стати підставою для розробки стратегії заходів психологічної підтримки, спрямованої на саморозкриття і підвищення ступеня особистісної інтеграції даної групи хворих.

Ключові слова: целиакия, тест Роршаха, захисні механізми.

В статье поданы результаты исследования больных целиакией с применением биографического метода, глубинного интервью и теста Роршаха. Обнаружены характерные для данных пациентов защитные механизмы и стратегии восприятия. Полученные данные проливают свет на внутренние механизмы психической жизни данной группы пациентов и могут стать основанием для разработки стратегии мероприятий психологической поддержки, направленной на самораскрытие и повышение степени личностной интеграции данной группы больных.

Ключевые слова: целиакия, тест Роршаха, защитные механизмы.

The article submits a study of patients with celiac disease with the use of the biographical method, in-depth interview and Rorschach test. The mechanisms of psychological defense and perceptual strategies, typical for these patients, were found out in our research. The data obtained shed light on the inner mental life of this group of patients and can be helpful for further development of a strategy of psychological support activities aimed at enhancing self-disclosure and personal integration of this group of patients.

Keywords: celiac disease, a Rorschach test, mechanisms mechanisms of psychological defence.

В последнее время возрос интерес к целиакии в связи с совершенствованием методов диагностики, более широкой осведомленностью о данном заболевании врачей.

Целиакия (глутеновая энтеропатия) – болезнь пищеварительного тракта, при которой повреждается тонкая кишка и развивается гиперрегенераторная атрофия из-за употребления в пищу глютена – растительного белка, найденного в зернах пшеницы, ржи, ячменя и овса. В ответ на употребление глютена иммунная система больных целиакией отвечает повреждением тонкой кишки, таким образом, глютеновую энтеропатию рассматривают как аутоиммунное заболевание.

Являясь основным методом лечения больных целиакией, пожизненная безглютеновая диета, и отказ от привычного стереотипа питания оказывается для больных стрессовым фактором, может способствовать формированию тревожных личностных расстройств с пониженным порогом тревожного реагирования [8]. Ряд зарубежных исследований фиксировали проявления эндогенных расстройств, таких как депрессия, тревожные расстройства и психоневрологические симптомы у пациентов с целиакией – до или после внедрения безглютеновой диеты и ограничений в питании [9,10,12,15]. Также сообщается о связи целиакии с аутизмом, хотя прямая связь так и не был установлен [13].

При всей серьезности возможных последствий игнорирования данного заболевания, даже в странах Запада массовый скрининг на целиакию еще под вопросом, хотя выполнены основные требования Всемирной организации здравоохранения для реализации программ массового скрининга. Основной аргумент против массового скрининга заключается в том, что реализовывать диагностику и лечение будет сложнее среди лиц, которые не испытывают симптомов, в отличие от пациентов, выявленных клиническим путем [14]. Предполагается, что ощущение оздоровления способствует принятию диагноза. Однако, шведскими учеными было обнаружено, что чувства и отношение к жизни с целиакией не имеют прямого отношения к улучшению состояния. Те, кто получают от диеты значительную пользу для здоровья, могут в большей степени страдать от ее социально-психологических последствий, и наоборот [14].

Хотя, доказано, что заболевание имеет генетическую природу, неизученным является и роль психосоматического компонента, при проявлении болезни в зрелом возрасте. Мало известно о внутренней картине болезни, а исследования данной группы пациентов с помощью объективных психодиагностических методик не дает достаточного представления о наличии общих личностных особенностей больных целиакией [10,11,13] и о субъектном бытии человека в ситуации диктуемого болезнью образа жизни. Именно субъектная позиция личности, в ситуации жестких ограничений в диете и в образе жизни представляет для нас исследовательский интерес [4].

В нашем исследовании принимало участие 20 человек с диагнозом «целиакия», старше 18 лет. 15 женщин и 5 мужчин. Длительность пребывания на безглютеновой диете составила 2-6 лет. Т.е. каждый испытуемый имел опыт адаптации к новому образу жизни в сознательном возрасте. Исследование проводилось на базе Украинской ассоциации целиакии, в Киеве и Симферополе.

Мы использовали биографический метод, глубинное интервью, а также тест Роршаха.

По данным интервью на тему обстоятельств постановки диагноза и событиях ему предшествующих, подавляющее большинство испытуемых (~82%) говорили о том, что предшествовала диагнозу череда тяжелых разноплановых физических симптомов чаще гастроэнтерологических, кардиологических и т.п. При этом они нередко сталкивались с нежеланием окружающих, в т.ч. врачей, воспринимать всерьез всю тяжесть их состояния, обвинениями в излишней мнительности и симуляции (~63%). Сопутствующие этому переживания – ощущение собственной «неправильности», безысходности, одиночества. При этом

к самообвинению были гораздо более склонны женщины. Некоторые (~35%) говорили о переживании близости смерти, ввиду предполагаемого диагноза онкологии.

При этом, почти для всех постановка правильного диагноза и переход на адекватную их состоянию диету стал значительным облегчением, для некоторых, даже, своего рода «перерождением в новом качестве».

Что особенно любопытно, некоторая часть испытуемых, как мужчин, так и женщин (~25%), свидетельствовали о том, что резкое ухудшение состояния здоровья (в результате чего был установлен диагноз), хронологически совпало для них с теми или иными тяжелыми событиями в их жизни (смерть близкого человека, развод, предательство партнера, крах бизнеса). Это даёт основание полагать, что стрессовая ситуация может стать толчком к проявлению целиакии, у генетически предрасположенных лиц. Однако, удельный вес психосоматического компонента для проявления целиакии в зрелом возрасте остается неясным. Поэтому, мы считаем более целесообразным удерживать в фокусе данного исследования соматопсихические аспекты [1].

В интервью был также вопрос: «Развитию каких черт Вашего характера, по Вашему мнению, поспособствовала жизнь с целиакией?».

Здесь мужчины, чаще отмечали, способность отстаивать свои границы, твердость характера («титановый стержень»). Женщины отмечали развитие способности к эмпатии и обретение нового смысла жизни, в просветительской миссии в мире, относительно целиакии, ради облегчения жизни пациентов с подобным диагнозом. И те и другие указывали повышение бдительности и большую организованность и способность к планированию. Отмечалось сильное стремление нормализовать свой опыт жизни с целиакией: «это не болезнь, а образ жизни», «мы не больные, мы особенные». Было сильно выражено стремление к нормализации восприятия своего образа жизни.

Тестирование больных с помощью проективного теста Роршаха было направлено на исследование структурных характеристики личности, особенностей мотивационной сферы, внутриличностных и межличностных конфликты, степени зрелости психологических защит. Особо актуальной, в качестве обоснования для интерпретации теста Роршаха считается сегодня теория объектных отношений, важную роль играет и психодинамический подход (Бурлачук Л.Ф., Рупачёв Г.Е.) [2,3,6].

Нами был рассмотрен также характерные аспекты контент - интерпретации, выявляющей особенности понимания испытуемым себя и других. Было обнаружено, что для пациентов с целиакией, в значительной степени, свойственна определенная стратегия восприятия неструктурированных стимулов, проявляющаяся в большом накоплении особых феноменов в протоколе. В феномене «указание на симметрию» проявлялась сензитивность их восприятия к банальным аспектам стимула, лежащим ниже порога обыденного осознания (редко привлекающего внимание в норме). Частота феномена «Критика формы» и «Уточнение» популярных целостных ответов» позволяет говорить, что для такого восприятия характерна низкая способность переносить приблизительный, условный характер стимула, а также жесткость, негибкость перцептивных гипотез: «Человечки на каблуках, не живые, женского пола, вместо лица – как будто дятлы (тётлы!)»(III); «Какие-то яичники. Почему длинные?»(X), «Летучая мышь: рога, крылья странной формы, раздвоены»(V).

Предполагается, что в отличие от «обыденного» гибкого стиля познания, допускающего приближенность, противоречивость, условность воспринимаемого, восприятию пациентам сложно «смириться» и приспособиться к особенностям самого стимула, к его недостаткам или неточности. Возможно, что низкая толерантность к несовершенству или неоднозначности событий, поступков, так часто встречающихся в реальной жизни, поддерживает у этих пациентов хроническую общую неудовлетворенность, хотя, судя по данным интервью и теста качества жизни, они склонны постулировать обратное. Интересно, что те же особенности были обнаружены Рупачевым Г.Е. при исследовании больных с соматоформным расстройством «боль в животе», при том, что наши испытуемые, находящиеся на строгой безглютеновой диете не отмечали, на протяжении последних лет частоты проявления данного симптома.

Анализ теста Роршаха показал расщепление образов на абсолюты «плохие» и «хорошие», преобладанием таких феноменов защиты как девитализация и виктимность. Невозможность выдерживать амбивалентность.

При оценке интерпретации больными чернильных пятен, среди отмеченных нами феноменов особое место занимали следующие.

Проекция цвета на ахроматические таблицы (СР), что говорит о склонности «навязывать» себе хорошее настроение: «вот если б оно не было в черном цвете, черный цвет мне не нравится, здесь бы было лиловое, розовое». Примерно две трети испытуемых видели на таблицах маски, что отмечается у людей, чувствующих себя под наблюдением и стремящихся спрятаться (Клопфер).

Эти данные созвучны данным исследования больных целиакией, с помощью личностного теста Айзенка [10]: пациенты с целиакией получили более высокие показатели по шкале лжи и шкале конформности, по сравнению с контрольной группой. Это можно расценивать, как некий способ выживания, среди здоровых людей, которым непонятны и безразличны их проблемы. По данным иного исследования, лица, с неочевидными для окружающих ограничениями физических способностей, обретают межличностные навыки «управления впечатлением», контролируя восприятие других людей, и стратегически дозируя степень самораскрытия. «Маленькие хитрости выживания», который могут пустить настолько глубокие корни, что принятие поведение становится второй натурой [16].

Присутствовала выраженная тенденция акцента на черном цвете, интерпретация его как «мрачное, ужасное»: «вороны на дереве – черные, злые», «замок, как в Гарри Поттере, мрачное», «чудище из ночных кошмаров» (С'). Мы расцениваем это, как признак внутреннего напряжения, дисфоричности и ощущения

собственной неправильности.

Часто встречалось в протоколах параллельно с CP (color projection), что можно расценивать, как попытку выдавать желаемое за действительное, даже в своих собственных глазах: «красивое солнце, оранжево-розовые лучи, и на него туча надвигается непонятная... но я не вижу этого, я вижу весёлое, красивое солнышко».

Некое своеобразие присутствовало и в восприятии больными кинестезий. Отмечено значительное количество интерпретаций движения неодушевленных объектов (m). Это может говорить о некой личностной незрелости, неудовлетворенности реальностью и отражать ту часть субъективной реальности, которая лишена личностного аспекта, переживание механистичности жизни.

Также испытуемым было достаточно высокое количество (32%) M- ответов – восприятие некоего действия, без непосредственного присутствия субъекта этого действия: «кто-то бежал, и уронил на асфальт банку с краской», «Детский рисунок, рисовали много разных детей, у каждого была своя краска, и каждый рисовал своё», «отпечаток гримма – Дед Мороз лицом прикасался». Мы предполагаем здесь склонность прибегать к диссоциативной защите, некой диссоциации наблюдающего и действующего.

Присутствовала весьма выраженная тенденция к девитализации (devit) человеческих фигур, склонность видеть их в виде рисунков, статуй, бюстов, а также нечеловеческих антропоморфных фигур, в виде инопланетных пришельцев, либо мультипликационных героев, как некий компромисс между интеллектуальным утверждением и эмоциональным отвержением (Ewald Böhm). Животные, существенно чаще, чем у здоровых испытуемых виделись убитыми, освежеванными, засушенными и приклеенными. Это говорит о депрессивных тенденциях, склонности к зависимости, диссоциативности, чувстве изоляции, и преобладании вытеснения, как защитного механизма.

Частым явлением были признаки шока на красный цвет. Это выражалось в существенном увеличении времени реакции на первое предъявление таблицы с присутствием красного, в комментариях вроде: «а красный здесь к чему?» (II, III), «красные штуки по бокам не вызывают никаких эмоций» (III). Особенно характерно это было для мужчин. Можно говорить о вытеснении и отрицании тревожных и агрессивных чувств.

В приведенной ниже таблице можно видеть частоту появления данных феноменов в ответах испытуемых. Цифры указывают количество проявлений того или иного феномена в протоколе.

Табл.1: Частота появления типичных феноменов в протоколах испытуемых по тесту Роршаха

		M-	m	C', Fc'	CP	devit	ш о к красный	
1	Женщины	1			1	1	1	
2								
3			2					
4				1		1		
5		2		3		1		
6		7	2	3		5		
7		2	2	2	2	7	1	
8		1	1	2	2			
9						4	1	
0			2		1	3		
10		2				2		
11			3	2		3		
12		3		1	1	5		
13			1	3		4		
14				2		2		
15					2	3		
16		Мужчины		1	1			
17							1	2
18			1	2				
19			1			1	1	1
20						1	2	

Для женщин характерны были ответы: «внутренности человека», названия внутренних органов нередко болезненного характера («больная почка с сосудом», «лёгкие курильщика»),; образы лишены существенной части или названные части имеют искаженную форму («голова зайца, неправильной формы»). Это свидетельствует о высокой тревожности и ипохондрии как и

о защитных механизмах примитивно-телесного уровня [7].

На присутствие механизма расщепления указывает: восприятие и описание отношений в крайних, полярных терминах (фрустрация-удовлетворение, опасное-милосердное...; тенденция поляризовать аффективные характеристики объекта. Последовательность ответов, в которых человеческие фигуры (далее Н) описываются в неамбивалентных терминах, затем противоположный ответ [6].

Пример: «Женщина, будто молится, на фоне солнца» и тут же: «Как в фильме ужасов (ненавижу фильмы ужасов), как чужой, как будто я сама являюсь этой штукой нехорошей, а это маска объемная, которую хочу надеть на лицо».

При описании внешнего вида Н – четкое разделение при том, что одна часть видится как противоположность другой. Пример: «Лица мужиков, сердитые, озбоченные, что-то себе думают, их эта даль не волнует. У одного – то ли есть глаза, то ли нету. Они чужие, хотя и одинаковы».

Сложность интеграции аффективно контрастных репрезентаций.

Примеры: «Странный ирис – яркий, многоцветный, хочется, чтобы однотонный. Ножка у него металлическая. Живой, трепещущий цветок вставили в металлическую конструкцию» (X).

«Дорога в другой мир, внизу – холодный, вверху – теплый» (XIII),

«Легкие черные, будто в саже, трахея, плохие бактерии наступают на эту трахею. Вдалеке показывают здоровые легкие»(X).

Обесценивание, как облегчение неосуществленных желаний индивида, стремлений к объекту, жажда разрушить фрустрирующий объект (Kernberg). В ответах: принижение мира объектов, уничижающие замечания на пятна, на тестирование или на себя.

Отрицание. Отречение, дезавуирование импульсов, формулировка ответа в отрицающих терминах: «летучая мышка, безобидная», «человечек из фильма ужасов, но не злой», «не злое существо, но безобразное».

Дезавуирование, отказ признать. Ответ отменяется (берется назад) или пациент отрицает, что давал такой ответ: «нет, это не летучая мышь, это бабочка».

Выводы

Было обнаружено, что для пациентов с целиакией, в значительной степени, свойственна определенная стратегия восприятия неструктурированных стимулов. Можно сделать предварительный вывод, что для больных целиакией характерна низкая способность переносить приблизительный, условный характер стимула, а также жесткость, негибкость перцептивных гипотез. По результатам проективного теста для них характерна дисфоричность, переживание механистичности жизни, склонность к диссоциации наблюдающего и действующего аспектов личности. Ряд феноменов говорит о депрессивных тенденциях, склонности к зависимости, чувстве изоляции, преобладании незрелых психологических защит, таких как вытеснение, отрицания и расщепления.

Отчасти это можно объяснить, как следствие подавленных травматических переживаний страха смерти от непонятого заболевания, в период, предшествующий постановке адекватного диагноза. Согласно неоналитической логике, основной конфликт этих больных: амбивалентность в стремлении к питанию, обладанию и удовольствию; любое стремление что-то иметь отвергается ощущением потенциальной угрозы здоровью [1]. При этом, очевидно стремление к нормализации своего опыта [9], демонстрация псевдонезависимости (особенно у мужчин).

Полученные данные проливают свет на внутренние механизмы психической жизни пациентов с целиакией и могут стать основанием для разработки стратегии мероприятий психологической поддержки, направленной на самораскрытие и повышение степени личностной интеграции данной группы больных.

Тем не менее, мы признаем, что наши выводы являются предварительными и требуют проверки и уточнения на большей выборке испытуемых. Также мы считаем важным дальнейшее изучение и систематизацию индивидуальных копинг-стратегий больных и оценку их эффективности для полноценного социального функционирования индивида.

Literatura

1. Brojtigam V.: Psihosomaticeskaja medicina: Kratk. uchebn. / Kristian P., Rad M. M.: GJeOTAR MEDICINA, 1999. - 376 s.
2. Burlachuk L.F. Vvedenie v proektivnuju psihologiju. - Kiev: Nika-centr; Vist-S, 1997. - 128 s.6.
3. Burlachuk L.F. Issledovanie lichnosti v klinicheskoi psihologii.- Kiev: Vishha shkola, 1978. - 174 s
4. Konopkin O.A. Psihicheskaja samoreguljacija proizvol'noj aktivnosti cheloveka/ Voprosy psihologii. – 1995. – № 1. – S. 5–12.
5. Naumova O.A. Voprosy organizacii pomoshhi bol'nym celiakiej v Ukraine// Sbornik tezisov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Vse o celiakii: vrachi dlja vrachej». Kiev 2011; S.20
6. Rupchev G. E. Psihologija vnutrennego telesnogo opyta.//Tezisy dokladov nauchno-prakticheskoi konferencii molodyh uchenyh «Issledovanija v oblasti psihiatrii, nevrologii, narkologii, psihoterapii i klinicheskoi psihologii na rubezhe vekov». Sankt-Peterburg. 1999. s. 43-45
7. Sokolova E.T. Proektivnye metody issledovanija lichnosti. - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1980

8. Fominyh Ju.A. Kliniko-psihologicheskie osobennosti bol'nyh celiakiej vzroslyh. Dissertacija na soiskanie uch. Stepeni kand. med. n. SPb 2008 Anna Rosén: Balancing health benefits and social sacrifices: A qualitative study of how screening-detected celiac disease impacts adolescents' quality of life. /Anneli Ivarsson, Katrina Nordyke, Eva Karlsson, Annelie Carlsson, Lars Danielsson, Lotta Högberg and Maria Emmelin //BMC Pediatrics 2011 11:32.
9. de Rosa A., Characteristics and quality of illness behavior in celiac disease./ Troncone A, Vacca M, Ciacci C.// Psychosomatics 2004 Jul-Aug;45(4):336-42.
10. Dorn SD., The development and validation of a new coeliac disease quality of life survey (CD-QOL).// Hernandez L, Minaya MT, Morris CB, Hu Y, Leserman J, Lewis S, Lee A, Bangdiwala SI, Green PH, Drossman DA Aliment Pharmacol Ther. 2010 Mar;31(6):666-75
11. Lionetti E.; Gluten-free diet may alleviate depressive and behavioural symptoms in adolescents with coeliac disease: a prospective follow-up case-series study./ Francavilla R, Maiuri L, Ruggieri M, Spina M, Pavone P, Pynnönen PA, Isometsä ET, Verkasalo MA, Kähkönen SA, Sipilä I, Savilahti E, Aalberg VA //BMC Psychiatry 2005, 5:14.
12. Ludvigsson JF.; Coeliac disease and risk of mood disorders - A general population-based cohort study./ Reutfors J, Ösby U, Ekbom A, Montgomery S.M.// Journal of Affective Disorders 2007, 99(1-3):117-26.
13. Mazzone L.; Emotional impact in beta-thalassemia major children following cognitive-behavioral family therapy and quality of life of caregiving mothers./ Battaglia L., Andreozzi F. Clin Pract // Epidem Mental Health 2009, 5:5
14. Mazzone L., Compliant gluten-free children with celiac disease: an evaluation of psychological distress./ Reale L., Spina M., Guarena M., Lionetti E., Martorana S., Mazzone D.// BMC Pediatrics 2011, 11:46
15. Valeras A.B. "We don't have a box": Understanding hidden disability identity utilizing narrative research methodology. //Disability Stud. Quat. Vol 30, No 3/4 (2010)

УДК 159. 923. 2 – 055. 2 – 055. 26

Особливості психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок
Невоєнна О. А., Гарна О. О.

У статті проаналізовано існуючі підходи до визначення психологічної готовності до материнства, наявні розробки даної проблематики. Позначена особлива важливість періоду вагітності у формуванні психологічної готовності до материнства. Наведено результати емпіричного дослідження особливостей психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок. Виявлено значущі відмінності в особливостях психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок за окремими показниками. Разом з цим, у вагітних жінок виявлена тенденція до інтеграції окремих компонентів психологічної готовності до материнства, тоді як для не вагітних жінок властиво розрізнене, інколи суперечливе існування окремих компонентів психологічної готовності до материнства.

Ключові слова: психологічна готовність до материнства, установка на стратегію виховання, комунікативний досвід, дитина, вагітність.

В статье проанализированы существующие подходы к определению психологической готовности к материнству, имеющиеся разработки данной проблематики. Обозначена особая важность периода беременности в формировании психологической готовности к материнству. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей психологической готовности к материнству у беременных и не беременных женщин. Найдены значимые различия в особенностях психологической готовности к материнству у беременных и не беременных женщин по отдельным показателям. Вместе с этим, у беременных женщин выявлена тенденция к интеграции отдельных компонентов психологической готовности к материнству, тогда как для не беременных женщин свойственно разрозненное, иногда противоречивое существование отдельных компонентов психологической готовности к материнству.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, установка на стратегию воспитания, коммуникативный опыт, ребенок, беременность.

The existing approaches to the definition of psychological readiness for parenthood and the development of the existing problems were analyzed in the article. The particular importance of the gestation period was denoted in the formation of psychological readiness for parenthood. There are the results of empirical studies of the psychological readiness for motherhood in pregnant and non-pregnant women. Significant differences in the features of psychological readiness for motherhood in pregnant and non-pregnant women were found. At the same time, pregnant women showed a trend toward the integration of individual structures of psychological readiness for motherhood, as opposed to non-pregnant women who tend to uncoordinated and sometimes contradictory existence of the individual components of psychological readiness for parenthood.

Keywords: psychological readiness for motherhood, setting the strategy of education, communicative experience, child, pregnancy.

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Материнська сфера є одним з найскладніших і невивчених, але перспективних напрямів сучасної науки. Поняття материнства розробляється й вивчається у медицині, біології, історії, культурології, соціології, і звичайно, психології. Найбільш актуальними в наш час є питання зниження народжуваності, збільшення абортів, феноменів девіантного материнства, пізнього та раннього материнства. Це коло проблем, що стають перед сучасною наукою, нерозривно пов'язано з готовністю жінки до материнства, а саме з психологічними аспектами цього поняття. Саме тому перед сучасною психологією стає завдання дослідження психологічної готовності до материнства з метою формування, профілактики та корекції цього особистісного утворення у жінок ще до народження дитини.

Проблема психологічної готовності до материнства вивчається в науці з різних позицій, представниками різних теоретичних підходів і концепцій. У психології дану проблему розглядають Брутман В. І. [2, 3, 4], Батуєв А. С. [1], Мінюрова С. А. [9], Хамітова І. Ю. [4], Мещерякова С. Ю. [7, 8], Філіпова Г. Г. [4, 10], Матвеева О. В. [6] та інші.

Саме поняття психологічної готовності до материнства було введено в вітчизняну психологію в дев'яності роки, та спочатку визначалося як «особливий психологічний стан матері, який задовольняє найважливіші психологічні потреби немовляти в безпеці, підтримці інтересу до зовнішнього світу і любові» [5]. На сьогоднішній день це поняття вивчено в психології досить різнопланово.

Філіпова Г. Г. [10] розглядає психологічну готовність до материнства як провідний фактор адаптації до вагітності і материнства. Вона підкреслює, що на формування готовності жінки до прийняття нової соціальної ролі матері впливає величезна кількість складно переплетених чинників, які змінюють і тим самим готують свідомість і самосвідомість майбутньої матері до прийому дитини ще задовго до її народження. На її погляд, психологічна готовність до материнства має п'ять основних блоків: особистісна готовність, адекватна модель батьківства,

мотиваційна готовність, сформованість материнської компетенції, сформованість материнської сфери.

Брутман В.І. [2] розглядає готовність до материнства як здатність матері забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини, що виявляється в певному типі відносини матері до дитини. Тип материнського відношення, відповідний готовності або неготовності до материнства, автор пов'язує з цінністю дитини для матері.

Матвеева Е.В. [6] визначає психологічну готовність до материнства, як специфічне особистісне утворення, що включає в себе три блоки готовності: потребово-мотиваційний блок, когнітивно-операційний блок і блок соціально-особистісної готовності до материнства.

Мещерякова С.Ю. [7] розглядає психологічну готовність до материнства як специфічний особистісний стан, стрижневим утворенням якого є суб'єктна або об'єктна орієнтація у ставленні до ще не народженої дитини. Автор виділяє кілька груп показників психологічної готовності до материнства: особливості комунікативного досвіду жінки з її раннього дитинства, переживання жінкою відношення до ще не народженої дитини, установки на стратегію виховання дитини.

Незважаючи на таке розмаїття підходів до вивчення психологічної готовності до материнства, більшість авторів [1, 2, 4, 9] вважають, що готовність до материнства формується протягом усього життя, відчуючи вплив як сприятливих, так і несприятливих чинників. На процес її формування впливають як біологічні, так і соціальні чинники, оскільки готовність до материнства має, з одного боку, потужну інстинктивну основу, а з іншого, виступає як особистісне утворення, в якому відображається весь попередній досвід взаємин жінки.

Крім того, більшістю дослідників зазначається, що одним з переламних, а тому й найскладніших етапів формування психологічної готовності до материнства, є період вагітності, що є якісно новим станом організму і психіки жінки. Саме в цей період актуалізуються, набувають більш чіткий образ, змінюються та інтегруються вже закладені структури психологічної готовності до материнства, утворюючи таке цілісне специфічне особистісне утворення, що називається психологічною готовністю до материнства. Зміст материнської сфери протягом вагітності зазнає істотних змін, які відбиваються в переживанні жінкою симптоматики вагітності, в її зовнішній активності і психічному стані. Саме в період вагітності формується кінцева структура психологічної готовності до материнства, з якою мати зустрине у зовнішньому світі свою дитину.

Відкритим залишається питання про якісні особливості психологічної готовності до материнства в період вагітності. Що саме змінюється в психологічній готовності до материнства у вагітних жінок? Які компоненти цього утворення є домінуючими у вагітних жінок в порівнянні з не вагітними? За яким напрямом йде розвиток психологічної готовності до материнства в період вагітності? Ці питання й досі залишаються невирішеними в психології.

Об'єкт дослідження: психологічна готовність до материнства.

Предмет дослідження: особливості психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок.

Для досягнення поставленої мети, нами були сформульовані наступні завдання: 1) вивчити особистісний сенс понять «материнство» та «дитина» для вагітних та не вагітних жінок; 2) вивчити установки жінок на виховання дитини; 3) вивчити емоційну готовність до материнства вагітних та не вагітних жінок; 4) вивчити комунікативний досвід жінок з раннього дитинства; 5) порівняти особливості психологічної готовності до материнства вагітних та не вагітних жінок.

Для досягнення мети і завдань дослідження нами були використані наступні методи: бесіда, семантичний диференціал (Ч. Осгуд); методика вивчення батьківських установок PARY (Е.С. Шефер, Р.К. Белл); проективний малюнковий тест «Я та моя дитина» (Г. Г. Філіппова); методика аналізу спогадів про життєві події (П. П. Блонський). Статистичні методи обробки результатів: метод Уїлкоксона-Манна-Уїтні; кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Пірсона).

У дослідженні взяли участь дві групи досліджуваних: 25 жінок 20-30 років, які перебувають у шлюбі та знаходяться на другому триместрі вагітності першою дитиною, та 25 жінок 20-30 років, які перебувають у шлюбі та не мають дітей.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Дослідження особистісного сенсу понять «материнство» та «дитина» за методом семантичного диференціалу Ч. Осгуда показало деякі особливості психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок.

Більшість досліджуваних вагітних (100% та 92%) та не вагітних жінок (72% та 68%) мають високе позитивне емоційне сприйняття та ставлення як до материнства, так і до дитини, відповідно, що свідчить про привабливість та прийняття материнства та дитини. Разом з цим, отримані результати свідчать про те, що вагітні жінки мають статистично значно вищий рівень оцінки понять «материнство» ($U=213,5$, при p двустор. $<0,05$) та «дитина» ($U=169,0$, при p двустор. $<0,01$), ніж не вагітні жінки. Це відображує наявність емоційно забарвленого підходу до материнства та дитини з боку вагітних жінок. Тобто вагітні жінки мають значно вищий в порівнянні з не вагітними емоційний компонент психологічної готовності до материнства.

48% вагітних жінок відчувають середній рівень впливу на себе ситуації материнства, тоді як 36% не вагітних жінок відчувають низький рівень такого впливу. Тобто вагітні жінки відчувають більш високий рівень напруги пов'язаний з ситуацією материнства, аніж не вагітні жінки. Разом з цим вагітні та не вагітні жінки відчувають несуттєвий вплив з боку дитини на себе (40% та 32% відповідно).

Більшість вагітних (64%) та не вагітних жінок (56%) мають низький рівень прагнення до материнства, готовності до дій в цій ситуації. Разом з цим вагітні (44%) та не вагітні жінки (48%) на середньому рівні усвідомлюють динамічність дитини, її розвиток та зміну, те, що зустріч з дитиною потребує від них дій.

За результатами дослідження установок на виховання дитини за методикою вивчення батьківських установок PARY E. C. Шефер та P. K. Белл, ми можемо вказати на наявність певних відмінностей між вагітними та не вагітними жінками за деякими факторами установок на виховання дитини.

Більшість вагітних та не вагітних досліджуваних жінок мають установки на прояв оптимального рівня опіки у вихованні дитини (56% та 76% відповідно).

60% вагітних жінок та 68% не вагітних жінок мають установки на прояв оптимального рівня авторитарності у вихованні дитини, тоді як 40% вагітних та лише 16% невагітних жінок повністю відмовляються від авторитарного стилю виховання. Виходячи з отриманих результатів, нами було встановлено, що не вагітні жінки мають статистично значно вищий рівень вираженості установок на диктат у вихованні дитини ($U=183,0$, при p двустор. $<0,05$), що є проявом більш об'єктивного ставлення саме не вагітних жінок до дитини, аніж вагітних. Це свідчить про переважання раціонального підходу до сприйняття материнства та дитини з боку не вагітних жінок. Тобто не вагітні жінки мають виражений на більш високому рівні раціональний компонент психологічної готовності до материнства, в порівнянні з вагітними.

Більшість вагітних жінок, а саме 60% відмовляється від демократичності у стосунках з дитиною, тоді як лише у 16% не вагітних жінок зафіксована така установка. 48% не вагітних жінок та 40% вагітних жінок мають установки на прояв оптимального рівня демократичності. Крім того, у 16% не вагітних жінок було діагностовано високий рівень вираженості установок на прояв демократичності у вихованні.

Результати дослідження емоційного ставлення вагітних та не вагітних жінок до ситуації материнства на рівні «проекції» за проективною методикою Г. Г. Філіппової «Я та моя дитина» показали, що між досліджуваними вагітними та не вагітними жінками не виявлено значущих відмінностей за показниками емоційної готовності до материнства.

40% досліджуваних вагітних відчувають незначні симптоми тривоги, невпевненості, конфліктності з майбутньою ситуацією материнства, що узгоджується з наявними в літературі даними про підвищення рівня тривожності в період вагітності. Разом з цим, не вагітні жінки переживають тривогу, конфліктність та невпевненість стосовно ситуації можливого материнства (28% досліджуваних), або ж відчувають конфлікт з можливою ситуацією материнства що проявляється або в небажанні мати дитину, або у неусвідомленому страху, щодо майбутнього материнства (також 28% досліджуваних).

Дослідження комунікативного досвіду жінок з раннього дитинства за допомогою методики аналізу спогадів про життєві події П. П. Блонського показало відсутність значущих відмінностей між вагітними та не вагітними жінками за показниками емоційності згадуваних подій про взаємодію з власною матір'ю.

Досліджувані вагітні та не вагітні жінки згадують приємні емоційно насичені (48% та 44% відповідно), або менш емоційно насичені (32% та 24% відповідно) події з раннього дитинства про взаємодію з власною матір'ю. Це свідчить про те, що переважна кількість вагітних та не вагітних жінок мають насичений, позитивний комунікативний досвід з раннього дитинства, що стане основою спілкування жінок з їх власними дітьми, та буде їм переданий.

За результатом дослідження психологічної готовності до материнства вагітних жінок, нами було отримано певні значущі зв'язки окремих складових психологічної готовності до материнства у досліджуваній групі.

Фактор оцінки поняття «материнство» пов'язаний з позитивним сприйняттям та ставленням до дитини ($r=,527$, при p двустор. $<0,01$), з прагненням жінок до материнства взагалі ($r=,475$, при p двустор. $<0,05$) та з рівнем емоційності комунікативного досвіду жінок з раннього дитинства ($r=,432$, при p двустор. $<0,05$). Таким чином, чим вище вагітна жінка оцінює ситуацію материнства взагалі, чим краще вона ставиться до цього явища, тим позитивніше вона сприймає дитину, прагне до материнства, до народження дитини. Також, можна зазначити, що пережитий в ранньому дитинстві насичений комунікативний досвід спілкування з власною матір'ю, стає основою позитивного сприйняття феномену материнства взагалі.

Фактор сили поняття «материнство» пов'язаний з установкою вагітних жінок на прояв гіперопіки у вихованні дитини ($r=,519$, при p двустор. $<0,01$). Тобто відчуття впливу на себе ситуації майбутнього материнства, напруги з приводу материнства, пов'язано з прагненням завжди контролювати дитину та все знати про неї, обмежувати її від життєвих труднощів, пригнічувати її агресивні та сексуальні прояви, обмежувати зовнішній вплив на дитину, підкреслювати свою значимість та залежність дитини від батьків. Можна припустити, що

необхідність опікати дитину обумовлює появу напруги відносно до ситуації материнства, саме в цьому жінки бачать вплив материнства на себе.

Сприятлива емоційна ситуація відносно материнства пов'язана з установкою на демократичний стиль виховання дитини ($r=,461$, при r двустор. $<0,05$). Тобто жінка, що усвідомлює рівність у спілкуванні з дитиною, прагне до урахування її думки, поділяти та заохочувати інтереси дитини, має гарний емоційний стан в період вагітності, не відчуває напруги, тривожності з приводу майбутнього материнства, страхів перед материнством і спілкуванням з дитиною.

Емоційна насиченість комунікативного досвіду з раннього дитинства пов'язана з зсувом цих спогадів в бік приємних подій ($r=,472$, при r двустор. $<0,05$). Можна зробити висновок, що саме приємні події з раннього дитинства є найбільш насиченими, а тому й зберігаються в пам'яті жінок, створюючи, на нашу думку, фундаментальну основу для розвитку психологічної готовності до материнства.

У досліджуваній групі не вагітних жінок спостерігаються деякі значущі зв'язки між показниками складових психологічної готовності до материнства.

Фактор оцінки поняття «материнство» пов'язаний з позитивним сприйняттям та ставленням до дитини ($r=,694$, при r двустор. $<0,01$) та з прагненням жінок до материнства ($r=,417$, при r двустор. $<0,05$). Таким чином, чим вище жінка оцінює ситуацію материнства взагалі, чим краще вона ставиться до цього явища, тим позитивніше вона сприймає дитину, прагне до материнства, до народження дитини.

Фактор сили поняття «материнство» пов'язаний з фактором сили поняття «дитина» ($r=,483$, при r двустор. $<0,05$). Тобто відчуття впливу на себе ситуації майбутнього материнства, напруги з приводу материнства, безпосередньо пов'язано з відчуттям впливу на себе дитини, відсутності контролю над дитиною, напругою при зустрічі з дитиною. Можна припустити, що саме дитина для жінок, неспроможність контролювати її обумовлює відчуття напруги з приводу можливої ситуації материнства.

Установка на гіперопіку у вихованні пов'язана з установкою на демократичний стиль виховання дитини ($r=,483$, при r двустор. $<0,05$). Це суперечливий зв'язок, адже жінка, що усвідомлює рівність у спілкуванні з дитиною, прагне до урахування її думки, поділяти та заохочувати інтереси дитини одночасно прагне все знати про дитину, обмежувати сторонній вплив на неї, підкреслюючи власну роль, значимість, залежність дитини від себе.

Також, з установкою на прояв гіперопіки у вихованні пов'язана установка на диктат у вихованні ($r=,751$, при r двустор. $<0,01$). Тобто жінка, яка вважає що дитина повинна в усьому слухатися батьків, визнаючи їх мудрість як вищу, прагне огородити дитину від будь-яких труднощів, визнає необхідність м'якості та слухняності дитини, її недостатню самостійність цілком природно налаштована на суворе виховання, направлене на знищення поганих нахилів дитини.

Емоційна насиченість комунікативного досвіду з раннього дитинства пов'язана з зсувом цих спогадів в бік приємних подій ($r=,657$, при r двустор. $<0,01$). Можна зробити висновок, що саме приємні події з раннього дитинства є найбільш насиченими, а тому й зберігаються в пам'яті жінок, створюючи фундаментальну основу для розвитку психологічної готовності до материнства.

Таким чином, у вагітних жінок спостерігається тенденція до інтеграції вже закладених структур психологічної готовності до материнства в єдине цілісне особистісне утворення, що набуває свої внутрішні специфічні зв'язки між окремими складовими, тоді як у не вагітних жінок зафіксовано тенденцію до розрізненого, інколи суперечливого існування окремих структур психологічної готовності до материнства.

Висновки

1. Виявлено значущі відмінності в особливостях психологічної готовності до материнства у вагітних та не вагітних жінок.

2. У вагітних жінок виявлено значно вищий рівень позитивної емоційності в ставленні до материнства та дитини, визнання їх високої привабливості. Крім того, у вагітних жінок зафіксована тенденція до інтеграції окремих складових психологічної готовності до материнства в єдине, цілісне, особистісне утворення.

3. У не вагітних жінок зафіксовано значно вищий рівень вираженості раціонального компоненту у сприйнятті майбутньої дитини, що є показником об'єктної орієнтації у ставленні до неї. При цьому, у не вагітних жінок спостерігається тенденція до розрізненого, інколи суперечливого існування окремих складових психологічної готовності до материнства.

4. В цілому, вагітні та не вагітні жінки позитивно сприймають та ставляться як до ситуації материнства так і до дитини. При цьому, жінкам притаманно відчуття різного рівня прояву тривожності та конфліктності відносно ситуації материнства.

5. Вагітні та не вагітні жінки мають установки на прояв оптимального рівня опіки та суворості у вихованні дитини, частково або повністю відмовляючись від рівності у відношеннях з дитиною.

6. Вагітним та не вагітним жінкам притаманний насичений позитивний комунікативний досвід з раннього дитинства.

Literatura

1. Batuev A.S. Psihofiziologicheskajaprirodadominantymaterinstva. / A. S. Batuev // Psihologijasegodnja. EzhegodnikRos. psihol. ob-va. – t.2. – vyp. 4. – 1996. – S.69-70.
2. Brutman V.I. Psihologicheskiefenomeny,voznikajushhie vsvjazisnezhelannojbereinnost'ju. / V. I. Brutman // Psihologijasegodnja. – 1996. – №4 – S.150-151.
3. Brutman V. I. Formirovanieprivjazannostimateri k rebenku v period bereinnosti / V. I. Brutman, S. N. Enikolopov, M. S. Radionova // Voprosypsihologii. — 1997. — №6. — S. 40–47.
4. Brutman V.I., Filippova G.G., Hamitova I. Ju. Metodikiizuchenijapsihologicheskogosostojanijazhenshhinvovremjaberemennostiiposlerodov / V. I. Brutman, G. G. Filippova, I. Ju. Hamitova// Voprosypsihologii. – 2002. – № 3. – S. 110-118.
5. Kopysh O. A. Gotovnost' k materinstvu: vydeleniefaktorov, uslovijpsihologicheskogoriskad ljabudushhegorazvitijarebenka / O. A. Kopysh, L. L. Baz // Sinaps. – 1993. – № 4. – S. 35–42.
6. Matveeva, E. V. Analizmaterinstva s poziciiteoriidejatel'nosti/ E. V. Matveeva. – K.: VGGU, 2004. – 302 s.
7. Meshherjakova S. Ju. Psihologicheskajagotovnost' k materinstvu / S. Ju. Meshherjakova // Voprosypsihologii. — 2000. — № 5. — S. 18–27.
8. Meshherjakova S. Ju, Avdeeva N.N., Ganoshenko N.I. Izucheniepsihologicheskogjotovnosti k materinstvukakfaktorarazvitijaposledujushhihvzaimootnoshenijrebenka i materi // Sorosovskielareaty: Filosofija. Psihologija. Sociologija. M., 1996.
9. Minjurova S.A., Teterleva E.A. Psihologicheskoesoprovozhdeniematerinstva: Smyslovo eperezhivaniematerinstva: Ucheb. posobiedljastud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. / S. A. Minjurova, E. A. Terleeva. – Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2005. – 166s.
10. Filippova G. G. Psihologijamaterinstva :ucheb. posobie / Galina GeorgievnaFilippova. — M. :Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. — 240 s.

Розділ: соціальна психологія

УДК 159.923

Роль концептуальной совместимости терапевта и клиента в процессе психотерапии:
психосемантический анализ межличностных взаимоотношений

Бегоян А.Н.

В статье представлено психосемантическое исследование одного из видов межличностных взаимоотношений - отношений клиент-терапевт в рамках психотерапии. Целью исследования было выявление роли концептуальной совместимости клиента и терапевта в процессе психотерапии. На основе результатов исследования можно предположить, что концептуальная совместимость клиента и терапевта позитивно влияет на уровень удовлетворенности межличностными отношениями и результатами терапии, также, способствует относительно легкому установлению раппорта и экономии времени.

Ключевые слова: концептуальная совместимость, психосемантическое оценивание/тестирование, межличностные взаимоотношения, психотерапия.

У статті представлено психосемантичне дослідження одного з видів міжособистісних взаємин - стосунків клієнт-терапевт в рамках психотерапії. Метою дослідження було виявлення ролі концептуальної сумісності клієнта і терапевта в процесі психотерапії. На основі результатів дослідження можна припустити, що концептуальна сумісність клієнта і терапевта позитивно впливає на рівень задоволеності міжособистісними стосунками і результатами терапії, також, сприяє відносно легкому встановленню раппорта і економії часу.

Ключові слова: концептуальна сумісність, психосемантичне оцінювання/тестування, міжособистісні взаємини, психотерапія.

In the Article a psychosemantic study of the client-therapist relations within the psychotherapeutic process is given. The main aim of the Study is the detection of the client-therapist conceptual compatibility role in psychotherapy process. The results indicate that the client-therapist conceptual compatibility has positive influence on the satisfaction level of interpersonal relationships and on a therapy results, as well as, it facilitates rapport establishment and time economy.

Keywords: Conceptual compatibility, Psychosemantic assessment/testing, Interpersonal relationships, Psychotherapy.

Введение

Процесс психотерапии сам по себе есть разновидность коммуникации, а психотерапия осуществляется в межличностном общении. Клиент и терапевт, тем самым, вступают в специфические межличностные взаимоотношения. А в межличностных взаимоотношениях всегда большую роль играют разного рода совместимости субъектов общения. Одной из немаловажных видов совместимости является концептуальная совместимость.

Концептуальная совместимость предполагает у субъектов коммуникации, общения наличие конгруентных/адекватных друг-другу концептов. Показателями концептуальной совместимости являются такие психосемантические составляющие межличностных компетенций субъекта, как концептуальная гибкость личности (с чем большим количеством субъектов является совместима личность, тем выше уровень ее концептуальной гибкости) и уровень концептуальной адекватности восприятий личности (психосемантическая конгруентность одного и того же концепта у коммуникатора и реципиента) [1].

Вопрос о роли концептуальной совместимости клиента и психотерапевта¹, да и совместимости индивидуальных различий вообще (личностной, характерологической, интеллектуальной и т.д.), в процессе психотерапии, до сих пор не являясь предметом серьезного научного исследования. Влияние концептуальной совместимости на эффективность процесса психотерапии - это феномен, который до этого не имел своей формулировки, и вопрос - который до этого не был поставлен. А между тем концептуальная совместимость или несовместимость, как показало исследование, могут серьезно повлиять на процесс психотерапии, особенно если речь идет о видах краткосрочной терапии² (Brief Therapy). Наличие уже определенного уровня концептуальной совместимости клиента и терапевта: 1) обеспечивает более легкое установление раппорта, 2) повышает уровень удовлетворенности клиента терапией, а также, 3) экономит время потраченное на терапевтические процедуры.

Выявление роли концептуальной совместимости клиента и терапевта в процессе психотерапии даст возможность уменьшить затрату такого важного ресурса как время. Последнее в свою очередь даст возможность сэкономить отдельному клиенту материальные средства затрачиваемые на курс психотерапии, а также, снизить объем материальных средств затрачиваемых на сферу психического здоровья в целом³.

1 В статье термины "терапевт" и "психотерапевт", как и "терапия" и "психотерапия" используются как равнозначные по смыслу.

2 Зонтичный термин для множества направлений психотерапии, основной особенностью которых является: 1) активность терапевта, 2) фокусирование на проблеме, и 3) директивная интервенция.

3 Общеизвестно, что оплата труда психотерапевта в большинстве случаев почасовая.

Целью исследования было эмпирическим путем доказать или опровергнуть гипотезу, что концептуальная совместимость субъектов входящих во взаимоотношения друг с другом (в данном случае клиента и психотерапевта входящих в терапевтические отношения) позитивно влияет на процесс этих отношений, увеличивают их эффективность и уровень удовлетворенности сторон. Данная гипотеза сформулировалась в результате обобщения данных некоторых наших исследований в области психосменатического анализа межличностных взаимоотношений [1; 2; 3].

Объект, предмет и процедура исследования

Исследование проводилось автором данных строк в Польше⁴ в период от месяца октябрь 2012г. до месяца июнь 2013г. В исследовании приняли участие 20 психотерапевтов и 40 их клиентов. Группа психотерапевтов состояла из 12 женщин и 8 мужчин в возрасте от 27и до 44х. Группа клиентов состояла из 20и женщин и 20и мужчин в возрасте од 17и до 52х. В исследовании приняли участие как частнопрактикующие психотерапевты (8 жен., 5 муж.) так и психотерапевты работающие в клиниках (1 жен., 1 муж.) и психолого-педагогических центрах (3 жен., 2 муж.). Почти у всех клиентов, согласно текущим оценкам, наблюдались незначительные либо легкие формы поведенческих и эмоциональных расстройств, за исключением 5и клиентов у которых в результате терапии обнаружили разного рода серьезные психические и поведенческие заболевания входящие в перечень МКБ-10⁵. Восемь из сорока клиентов прервали курс терапии еще до конца исследования. В итоге было сформировано 4 условные группы:

- K1) Клиенты с высокой концептуальной совместимостью с терапевтами (N=19, 10 жен., 9 муж),
- K2) Клиенты с низкой концептуальной совместимостью с терапевтами (N=13, 8 жен., 5 муж),
- T1⁶) Психотерапевты работавшие с клиентами с высокой концептуальной совместимостью с ними,
- T2) Психотерапевты работавшие с клиентами с низкой концептуальной совместимостью с ними.

В начале курса психотерапии психотерапевтам и их новым клиентам предлагалось пройти авторскую модифицированную версию классического (Осгудовского [4]) метода семантического дифференциала. После чего, на основе полученных данных, выбирали по два клиента (у каждого психотерапевта) так, чтобы концептуальная совместимость с терапевтом у одного из них была высокой а у другого низкой. Психотерапевтам в ходе исследования не была доступна информация о концептуальной совместимости или несовместимости со своими клиентами. После курса психотерапии терапевты и их клиенты заполняли анкеты оценки эффективности психотерапии (3-пунктный опросник оценки удовлетворенности психотерапией - ОУП). По истечению 2-3х месяцев после начала исследования и в самом конце с психотерапевтами проводились 20-30 минутные интервью на предмет выявления особенностей установления раппорта с клиентами и количества терапевтических сессий/встреч. Об интервью терапевты заранее были осведомлены и в процессе психотерапии вели соответствующие записи.

Объектом исследования были межличностные взаимоотношения клиента и терапевта в рамках курса психотерапии. А предметом исследования - роль концептуальной совместимости клиента и терапевта в процессе психотерапии.

Методы исследования

Авторская модифицированная версия классического (Осгудовского) семантического дифференциала, в отличие от оригинальной, состоит из следующих 18 пар биполярных прилагательных (в оригинальной версии их 25): тяжелый-легкий, грустный- радостный, слабый-сильный, хороший-плохой, большой-маленький, уродливый-красивый, активный-пассивный, приятный-противный, статичный-динамичный, трусливый-сильный, умный-глупый, расслабленный-напряженный, чужой-родственный, мягкий-твердый, медленный-быстрый, добрый-злой, жизнерадостный-меланхоличный, грязный-чистый. Оценивание концептов производилось по 7-и бальной шкале (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Для оценки были включены следующие 6 концептов: "болезнь", "жизнь", "психотерапия", "помощь", "проблема", "счастье". Для подсчета расстояния между концептами используется формула

$$D_{AB} = \sqrt{\sum d_{AB}^2}$$

где D_{AB} это расстояние между концептами А и В, а d_{AB} - это арифметическая разность координат концептов А и В.

В специально составленном 3-пунктном опроснике оценки удовлетворенности психотерапией было две версии - для терапевтов и для клиентов. В ОУП требовалось отметить уровень удовлетворенности по 10- бальной шкале (1 – не удовлетворительно, 10 – отлично). Версия ОУП для клиентов состояла из следующих пунктов: 1) уровень удовлетворенности

4 Исследование проводилось параллельно исследованию "Лингвистические основы психотерапии: обзор основных концепций" (*The Linguistic Foundations of Psychotherapy: a Review of the Basic Concepts*; The host institution: Adam Mickiewicz University in Poznan, <http://amu.edu.pl/>).

5 Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем - 10ый пересмотр.

6 Следует помнить что T1 и T2 - это условные группы введенные с целью упрощения презентации результатов исследования. Фактические члены групп T1 и T1 это одни и те же люди - 20 терапевтов принимавших участие в исследовании. Только в одном случае (T1) представлены оценки уровня удовлетворенности работой с клиентами с высокой концептуальной совместимостью с ними, а в другом (T2) - оценки уровня удовлетворенности работой с клиентами с низкой концептуальной совместимостью с ними.

общением с терапевтом, 2) уровень удовлетворенности профессионализмом терапевта, 3) уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии. А версия ОУП для терапевтов состояла из следующих пунктов: 1) уровень удовлетворенности общением с клиентом, 2) уровень удовлетворенности активностью/мотивированностью клиента, 3) уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии.

Результаты

Полученные в ходе исследования данные по ОУП представлены в 2х таблицах. В Таблице 1 приведены усредненные данные клиентов с высокой концептуальной совместимостью с терапевтами (группа К1) и усредненные данные клиентов с низкой концептуальной совместимостью с терапевтами (группа К2). Представлено также соотношение данных в цифрах и в процентах. В Таблице 2 показаны усредненные оценки психотерапевтов работы с клиентами с высокой концептуальной совместимостью с ними (Т1) и усредненные оценки психотерапевтов работы с клиентами с низкой концептуальной совместимостью с ними (Т2), а также приведено соотношение данных в цифрах и в процентах. В Таблице 3 приведены данные полученные в результате интервьюирования терапевтов⁷.

Таблица 1. Данные исследования по группам К1 и К2

1.	2.	3.	4.	
Шкала	К1 (N=19)	К2 (N=13)	Соотношение данных (К1□К2)	
Усредненный уровень удовлетворенности общением с терапевтом	9,4	6,9	2,5	26,23%
Усредненный уровень удовлетворенности профессионализмом терапевта	8,9	7,3	1,6	21,92%
Усредненный уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии	9,2	6,7	2,5	37,31%

Таблица 2. Данные исследования по группам Т1 и Т2

1.	2.	3.	4.	
Шкала	Т1 (N=20)	Т2 (N=20)	Соотношение данных (Т1□Т2)	
Усредненный уровень удовлетворенности общением с клиентом	8,8	8,0	0,8	10,00%
Усредненный уровень удовлетворенности активностью/мотивированностью клиента	8,4	6,3	2,1	33,33%
Усредненный уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии	7,6	5,8	1,8	31,00%

Таблица 3. Данные полученные в результате интервьюирования терапевтов

1.	2.	3.	4.	
Шкала	Т1 (N=13)	Т2 (N=13)	Соотношение данных (Т1□Т2)	
Количество психотерапевтических сессий/встреч (усредненные данные)	23	42	19	45,23%
Установление раппорта (уровень сложности и число клиентов)	Легкий - 9 Средний - 2 Трудный - 2	Легкий - 2 Средний - 8 Трудный - 3	-	-

Обсуждение результатов

Основываясь на полученных в ходе исследования данных (Таблица 1. Данные исследования по группам К1 и К2) касательно удовлетворенности клиентов можно предполагать что концептуальная совместимость терапевта и клиента в общем благоприятно влияет на уровень удовлетворенности клиента от процесса психотерапии (а это один из главных показателей эффективности психотерапии, наряду с удовлетворенностью терапевта от процесса и объективной оценкой состояния клиента после психотерапии). В частности на это указывает процентное соотношение данных по группам К1 и К2 (Таблица 1. Данные исследования по группам К1 и К2, столбик 4), откуда видно что уровень удовлетворенности клиентов с высоким уровнем концептуальной совместимости с терапевтами выше в среднем на 28,50%⁸ от уровня удовлетворенности клиентов с низким уровнем концептуальной совместимости с терапевтами. Более того, усредненный уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии у клиентов с высоким уровнем концептуальной совместимости с терапевтами выше на 37,31% от уровня удовлетворенности результатами курса психотерапии клиентов с низким уровнем концептуальной совместимости с терапевтами.

Высокие показатели имеются и в случае оценки терапевтами уровня удовлетворенности работой с клиентами имеющими высокий уровень концептуальной совместимости с ними,

⁷ Учитывались только данные полученные от терапевтов, которые с начала и до конца работали с двумя клиентами. У шести терапевтов прервали курс психотерапии (по разным причинам) по одному клиенту, и у одного терапевта прервали курс психотерапии оба клиента.

⁸ $(26,23+21,92+37,31)/3=28,50$

по сравнению с уровнем удовлетворенности работой с клиентами имеющими низкий уровень концептуальной совместимости (Таблица 2. Данные исследования по группам Т1 и Т2). Более детально - усредненный уровень удовлетворенности результатами курса психотерапии в условной группе Т1 на 31,00% выше чем в группе Т2. Уровень удовлетворенности активностью/мотивированностью клиентов в группе Т1 выше (на 33,33%) чем в группе Т2. Только вот уровень удовлетворенности общением с клиентом в группе Т1 выше всего лишь на 10,00% по сравнению с группой Т2, однако это можно объяснить профессиональной позитивно-эмпатической установкой психотерапевтов.

Записи психотерапевтов и результаты проведенных с ними интервью (Таблица 3. Данные полученные в результате интервьюирования терапевтов) показали что: а) раппорт относительно легко устанавливается с клиентами имеющими высокий уровень концептуальной совместимости с терапевтом, и б) количество психотерапевтических сессий почти в 2 раза (на 45,23%) меньше при работе с клиентами имеющими высокий уровень концептуальной совместимости с терапевтом, чем с клиентами с низкой концептуальной совместимостью с терапевтом.

Тем самым учитывая вышеприведенное, можно предположить, что концептуальная совместимость клиента и терапевта в процессе психотерапии:

- позитивно влияет на уровень удовлетворенности межличностным взаимодействием, межличностными отношениями и результатами курса психотерапии,
- способствует относительно легкому установлению раппорта с клиентом,
- влияет на количество психотерапевтических сессий/встреч - дает реальную возможность экономии временного ресурса.

Заключение: рекомендации и перспектива

Основываясь на обсуждении результатов исследования можно отметить следующие моменты в качестве рекомендаций:

- в психологических центрах, в клиниках психического здоровья и в других соответствующих учреждениях необходимо внедрить практику психосемантического оценивания/тестирования клиентов и терапевтов,
- психосемантическое оценивание/тестирование терапевтов желательно осуществлять периодически (например раз в 1-2 месяца),
- перед определением клиента к терапевту следует сопоставить результаты психосемантического оценивания/тестирования конкретного клиента и терапевтов, и выявить наиболее совместимого в концептуальном плане терапевта с клиентом.

Естественно, данная проблематика требует дальнейшего более детального и комплексного обсуждения и новых исследований, а также необходимо разработать новые и более совершенные методы оценки концептуальной совместимости людей. Однако, для улучшения процесса психотерапии и для большей эффективности терапии, принцип концептуальной совместимости (клиента и терапевта) можно применять уже сегодня.

Literatura

1. Arakelyan T.A., Begoyan A.N. Monitoring mezhlchnostnykh kompetentsij ordinatorov otdeleniya plasticheskoy khirurgii: otsenka kontseptual'noj gibkosti vracha i adekvatnosti vospriyatiya problemy patsienta vrachom // Psikhologo pedagogicheskie mekhanizmy i sredstva formirovaniya obshhekul'turnykh, professional'nykh i lichnostnykh kompetentnostej v usloviyakh sovremennykh sotsiokul'turnykh izmenenij: teoretiko metodologicheskij i praktiko orientirovannyj aspekty: sbornik tezisov i statej Vserossijskoj molodezhnoj konferentsii 14-15 sentyabrya 2012 goda / pod red. K. S. Bazhina, G. I. Simonovoj, E. A. KHodyrevoj. – Kirov: Izd vo VyatGGU, 2012. – 271 s.; s. 277-279.

2. Begoyan A.N. Kontseptual'nyj dissonans: sushhnost' i patogennye strategii sglazhivaniya // Mnogo golosov – odin mir: Sbornik nauchnykh statej molodykh uchenykh, posvyashhennyj Vserossijskoj molodezhnoj nauchnoj psikhologicheskoy konferentsii «Mnogo golosov – odin mir» (psikhologiya v zerkale mezhdistsiplinarnogo podkhoda) / pod red. prof. A.V. Karpova. YArosavl': Izd-vo NPTS «Psikhodiagnostika» 2012. 217 s.; Tom I 29-31.

3. Begoyan A.N. Obshhee kontseptual'noe prostranstvo kak predposylka adekvatnoj sotsial'noj pertseptsii i ehffektivnoj sotsial'noj kommunikatsii // Aktual'nye problemy prikladnoj sotsial'noj psikhologii: sbornik dokladov I Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 27-28 dekabrya 2011g. – SPb.: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta upravleniya i ehkonomiki, 2012. – 376.: il.; s. 207-209.

4. Osgood, C.E., Suci, G. & Tannenbaum, P. The Measurement of Meaning. University of Illinois Press, 1957.

УДК 159.922

Соціально-психологічні чинники оптимізації процесу економічної соціалізації студентської молоді

Гарькавець С.О., Герасименко М. М.

У статті розглядаються соціально-психологічні особливості впливу на процес економічної соціалізації студентської молоді таких значущих чинників, як економічне мислення, соціально-економічна активність, соціально-економічна роль, соціально-економічний статус, економічні уявлення та економічна ідентичність. З'ясовано, що ефективна економічна соціалізація студентів значною мірою залежить від їхньої психологічної підготовленості до економічної діяльності та, яка визначає спроможність кожного з них стати її ефективним суб'єктом.

Ключові слова: економічна соціалізація, особистість, психологічна підготовленість, студентська молоддь.

В статье рассматриваются социально-психологические особенности влияния на процесс экономической социализации студенческой молодежи таких значимых факторов, как экономическое мышление, социально-экономическая активность, социально-экономическая роль, социально-экономический статус, экономические представления и экономическая идентичность. Установлено, что эффективная экономическая социализация студентов, существенно зависит от их психологической подготовленности к экономической деятельности и, которая определяет способность каждого из них стать ее эффективным субъектом.

Ключевые слова: экономическая социализация, личность, психологическая подготовленность, студенческая молодежь.

The article deals with the social and psychological characteristics of the economic impact on the process of socialization of students such assistants as economic thinking, social and economic activities, socio-economic role in the socio-economic status, economic representation, and economic identity. Found that effective economic socialization of students largely depends on their psychological readiness to economic activities and which determines the ability of each of them to be his effective actor.

Key words: economic socialization, personality, psychological preparedness, stakeholder and students.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни економічного, правового, політичного та суспільного життя в сучасній Україні значно визначають координати життєдіяльності її громадян та змушують їх адаптуватися до них реалій існування. При цьому проблема теперішнього соціально-економічного простору полягає в тому, що існуючі трансформації зумовлюють значну диференціацію людей, соціальних груп і різних прошарків населення. Руйнуються старі й одночасно вибудовуються нові системи цінностей, норм, укладів і відносин. Спостерігаються криза соціальної ідентичності та зростання загальної соціальної дезадаптації та дезорганізації громадян. Причина цього полягає в тому, що значна частина українців попри все залишається не підготовленою до переходу до ринкової економіки, не розуміється на елементарних економічних поняттях і законах соціально-економічного існування.

Студентство не залишається осторонь цих процесів, а в окремих випадках навіть постає на їх гостроті. Це зумовлено тим, що формування нового економічного мислення повинно починатися вже у початковій школі та включати, як загальне інформування з економічних аспектів, так й пізніше – вивчення загальнотеоретичних економічних положень. У вищій школі економічна освіта молоді повинна отримувати своє продовження як у теоретичному, так й, особливо, у прикладному аспекті власного економічного зростання.

Зазначена проблема набуває своєї гостроті, якщо проаналізувати динаміку рівня трудової зайнятості майбутніх фахівців. Але, не визначеність потреби економіки країни у спеціалістах певного профілю, закріплення їх на робочих місцях і відсутність відповідних перспективних розрахунків не дає можливості студентам уже сьогодні бути впевненими, що отримана вища освіта є корисна та спроможна зробити їх конкурентоспроможними на ринку праці.

Треба зазначити, що особливості економічної соціалізації студентської молоді за умов соціально-економічних перетворень ще не достатньо ґрунтовно вивчені. Не в повній мірі досліджені соціально-психологічні чинники, механізми та умови, завдяки яким відбувається зазначений процес. Більше того, не в достатній мірі визначені конгруентні зв'язки між ними та релевантність кожного з них.

Отже, виявляється важливим звернути увагу на соціально-психологічні референти економічної соціалізації студентської молоді, оскільки впливи, які вони здійснюють на формування економічного мислення, уявлень та ставлень студентів до сучасних умов їхнього існування, допомагають зрозуміти, наскільки вони виявляються спроможними адекватно реагувати на нові виклики, правильно оцінювати різні життєві ситуації та ефективно діяти в умовах ринкової економіки.

Результати теоретичного аналізу. Поняття економічна соціалізація, на сьогодні, має кілька визначень (І. В. Андреева, О. П. Вяткін, О. С. Дейнека, О. І. Кітов, Г. В. Ложкін, В. В. Москаленко, S. Lea, P. Webley та ін.). Проте, як ми вважаємо, найбільш обґрунтованим є його визначення у якості конкретно-культурного та історичного явища, як процесу формування у людини соціальних властивостей,

що дозволяють їй включитися в економічну сферу суспільства в якості суб'єкта економічної діяльності [10] або як процесу привласнення особистістю соціального досвіду, його перетворення та відтворення в економічній діяльності, входження в економічне середовище [1]. При цьому, суспільство, на кожному етапі своєї історії по-своєму вирішує питання, що пов'язані з економічною соціалізацією людини.

Дослідники вважають, що економічна соціалізація значною мірою залежить від: засвоєння індивідом цінностей, що домінують у суспільстві (В. В. Москаленко, Р. Cummings та ін.); формування економічних уявлень (О. С. Шибанова, О. В. Щедрина та ін.); розуміння значення грошей та власності (А. С. Гальчинський, J. Stacey та ін.); розвитку економічної свідомості (Г. В. Ложкін, А. Furnham та ін.); когнітивного розвитку (В. Л. Комаровська, А. Campbell та ін.), наявного локусу контролю (D. Hamilton) тощо [2; 3; 4; 8; 9; 10; 11; 12].

Разом із цим, у сучасних психологічних дослідженнях науковці роблять акценти на вивченні змістовних характеристик економічної поведінки та свідомості особистості. Особливо актуальними є дослідження їхнього взаємозв'язку, механізмів і чинників інсталяції, оскільки між теоретичними моделями економічної активності індивіда та його реальною поведінкою не завжди існують узгодження та наявні конгруентні зв'язки. Це виявляється значущим й відносно студентської молоді, яка не завжди має можливість знайти гідне місце після закінчення ВНЗ у сучасному трансформуючому економічному середовищі.

Мета статті полягає у з'ясуванні залежності процесу економічної соціалізації студентської молоді від таких соціально-психологічних референтів, як економічне мислення, соціально-економічна активність, соціально-економічна роль, соціально-економічний статус, економічні уявлення та економічна ідентичність.

Виклад основного матеріалу. Когнітивне сприйняття сучасних економічних реалій передбачає, перш за все, прагнення людини стати суб'єктом економічних відносин. Як зазначають науковці, це можливе за умов набуття економічних знань та засвоєння економічних понять (вигода, власність, майнова нерівність, конкуренція, гроші тощо) [4]. Оскільки процес когнітивно-економічного зростання молоді залишає бажати кращого, потрібно акцентувати увагу саме на роз'ясненні економічних понять та законів школярам і студентам. Встановлено, що дослідження розуміння дітьми економічних понять та законів спроможне надати більш реалістичну інформацію стосовно процесів їхнього мислення, ніж дослідження розуміння ними законів, які до них мають віддалене відношення [10].

Формування економічного мислення включає в себе пізнання об'єктивних економічних законів, перетворення отриманих знань у стійкі переконання та використання їх в економічній діяльності. Індивід повинен мати розвинені здібності рефлексувати та відтворювати різні економічні явища, співвідносити економічні поняття з існуючими економічними закономірностями та економічною реальністю, на підставі чого вибудовувати власну соціально-економічну активність.

Основний зміст соціально-економічної активності ми вбачаємо в реагуванні індивіда на економічні стимули, які змушують його перетворюватися у суб'єкта економічної діяльності. При цьому, економічна поведінка особистості зумовлена трьома пов'язаними між собою компонентами: когнітивним, афективним та конативним.

Когнітивний компонент або пізнавальний визначає, які знання має людина в економічній сфері, її уявлення про існуючу економічну реальність й т. ін.. Афективний – визначає суб'єктивне ставлення особистості до відчуттів, які виникають у неї на тлі економічного існування. Конативний або дієво-динамічний визначає конкретні вчинки людини в економічній площині [4].

Соціально-економічна активність індивіда передбачає наявність певних вчинків і дій, які здійснюються ним у процесі економічної діяльності. При цьому, така активність має різне спрямування, що надало підстави дослідникам виокремити кілька моделей такої активності (рецептивна, експлуатуюча, споживацька, ринкова тощо) [7]. Ми вважаємо, що чим більше конгруентною буде модель тієї або іншої економічної поведінки соціально-економічному контексту суспільства, тим економічно ефективніше буде людина в цілому.

Соціально-економічна роль особистості визначається як специфічний прояв її соціальної ролі, що спрямована на оволодіння обмеженими економічними ресурсами соціально-економічної системи та їхнього використання [1]. Така роль допомагає зв'язати соціально-економічну активність людини та соціально-економічне середовище, в якому вона перебуває.

Соціально-економічний статус – це положення особистості у просторі економічних відносин, яке значущо впливає на його спроможність бути суб'єктом діяльності, а також, що визначає її місце у певній соціально-економічній групі або суспільстві в цілому. Як встановили дослідники процес економічної соціалізації значно залежить від статусної належності індивіда [10].

Економічний статус треба розглядати одним із головних референтів економіко-психологічної адаптації особистості до умов соціально-економічного середовища. Така констатація спирається на те, що економічне благополуччя значною мірою залежить від відчуття людиною власної значущості. Людина з високим економічним статусом, як правило стійка до стресів, володіє саморегуляцією, має гнучкі характерологічні особливості, у неї превалюють мотиви досягнень, націлена на діло, ціле-спрямована, наполеглива, мобільна тощо [1; 4].

Враховуючи те, що адаптація особистості до сьогоденних економічних реалій має особливості, саме статусні характеристики значною мірою впливають на її ефективність. Отже потрібно, щоб суспільство надало можливість кожній людині, не зважаючи на її соціально-економічний статус (особливо у юнаків і дівчат) реалізувати свої інтенції. Серед таких заходів слід виділити: формування за допомогою засобів масової комунікації таких якостей у людей, які

пришвидшують їхню адаптацію до вимог ринкової економіки; забезпечення підтримки тим, хто не спроможний власноруч вирішувати складні економічні проблеми; навчання прийомам саморегуляції та самокорекції; впровадження освітніх програм економічного спрямування тощо.

Економічні уявлення особистості також слід вважати важливим референтом процесу її економічної соціалізації. Під економічними уявленнями зазвичай розуміють уявлення людини про економічну реальність та її чинники й механізми. До основних соціально-психологічних чинників, що впливають на формування економічних уявлень фахівці відносять: вікові особливості; соціальний статус; соціальну роль; статеві особливості; демографічні ознаки тощо [5; 10].

Разом із зазначеним, слід акцентувати увагу на те, що за роки існування перехідної економіки сформувалося ціле покоління молодих людей, у яких інтеріоризовані перехідні цінності, норми, установки, уявлення та досвід поведінки. Значна частина молоді виявилися неспроможною вписатися у нову соціально-економічну парадигму існування. Соціальна нестабільність, невизначеність, економічні війни, конфлікти, девальвація старих інститутів соціалізації та недобудова нових – складають об'єктивні ускладнення для ефективного функціонування молоді у площині економічних реалій.

У цьому сенсі набуває актуальності такий референт економічної соціалізації особистості як її економічна ідентичність. Економічна ідентичність визначається як частина економічного «Я» особистості, продукт її самосвідомості. Зазначений референт виступає передумовою соціальної активності індивіда. Завдяки ньому відбувається економічна самопрезентація особистості, формується її власна позиція у системі економічних відносин як економічного суб'єкта. При цьому економічна ідентичність індивіда не співпадає з його економічним статусом. Дослідники стверджують, що економічна ідентичність є більш широким феноменом ніж економічний статус. Останній виявляється тільки когнітивним компонентом економічної ідентичності, яка, по між цим, включає ще й очікуєміий рівень у відповідності до економічних домагань особистості [8; 10].

Разом із цим, як зазначають науковці, представники юнацтва найлегше адаптуються до умов суспільної кризи, у тому числі й економічної, оскільки це покоління виросло у перехідний період. Нові ідеали у суспільстві (наприклад, фінансова успішність) обумовлюють швидкі зміни в системі їхніх цінностей. Юнаки і дівчата стають прагматичними, самостійними, орієнтованими на успіх. У представників старшого покоління цей процес виявляється більш тривалим та іноді контрпродуктивним.

При цьому, такі констатації дещо виявляються не перевіреними, якщо говорити про питому вагу тих юнаків і дівчат, хто виявився життєспроможним в умовах трансформаційних змін не за рахунок батьків, родичів або потрібних зв'язків, а власноруч, так би мовити ті, хто зробив себе власноруч.

Отже, за сучасних соціально-економічних умов, важливого значення набуває психологічна підготовленість студентської молоді до економічної діяльності. Власно готовність розуміється як стан та наявна сукупність якостей особистості, які роблять її спроможною включитися у той або інший вид діяльності [2; 10]. Відносно економічної діяльності, як ми вважаємо, це означає наявність необхідного мотиваційного стану особистості та таких її значущих якостей, як активність, відповідальність, комунікативність, креативність, наполегливість тощо. У сукупності вони визначають спроможність особистості в економічній сфері, її досягнення та соціально-економічне зростання.

Слід зазначити, що вік юнацтва – це період зростання незалежності від дорослих, отримання більшої самостійності та прийняття відповідальності [6]. При цьому юнаки та дівчата набувають поведінкову, емоційну та нормативну автономії. Поведінкова – показник контролю з боку батьків за самостійною поведінкою юнака або дівчини. Емоційна (емансипація) передбачає мати власні переконання, незалежно від батьків. Цей вид автономії показує, наскільки значущими є для молоді людини емоційні контакти з батьками у порівнянні з контактами з іншими. Нормативна – вказує, наскільки орієнтується людина на норми та цінності, які є значущими для її оточення або референтної групи [6].

Разом із цим встановлено, що юнаки та дівчата набувають економічну самостійність по-різному. Так, науковці виокремлюють кілька моделей незалежного функціонування людини в економічному середовищі [1]. Перша – це так звана «робітничка» модель, коли юнаки та дівчата отримують обов'язкову освіту, мешкають вдома разом з батьками та працюють. Зароблені гроші витрачаються на власні нужди, але можуть вноситися до загального родинного гаманця. Пізніше діти утворюють власні родини, виокремлюються та починають вести своє господарювання. На думку дослідників, останнього часу, така модель все більш втрачає свої позиції.

Інша модель – «студентська». Юнаки та дівчата навчаються у ВНЗ, отримують фінансову допомогу від батьків та держави (стипендію), яку вважають власним доходом. Частіше за все студенти мешкають разом з батьками але можуть мешкати в гуртожитках або на найманих квартирах.

Ще одна модель – отримання допомоги по безробіттю. Молоді люди мешкають разом з батьками або окремо, але не мають фінансової незалежності. Нарешті – це модель, за якої юнаки та дівчата виконують так звані маргінальні ролі або ролі соціальних девіантів (правопорушники, сексуальна розбещеність тощо) [2]. Вибір певної моделі економічної незалежності залежить від класової приналежності та гендерної ідентифікації. Особливо важливим аспектом виявляється те, що для більшості юнаків і дівчат стати студентом означає перейти в іншу соціальну групи та набути більш високого соціального статусу [5].

Таким чином, економічна соціалізація як соціально-психологічний феномен визначає:

- формування економічної свідомості особистості адекватної соціально-економічним реаліям існування;
- розвиток соціально-економічної активності індивіда;
- формування економічного мислення особистості, яке повинно бути спроможним сприяти вирішуванню складних завдань в умовах ринкових перетворень;
- оволодіння соціально-економічними ролями, які визначають ефективність в економічній діяльності;
- набуття певного соціально-економічного статусу;
- формування економічних уявлень особистості тотожним соціально-економічному середовищу;
- набуття економічної ідентичності;
- розвиток соціально-психологічної готовності до економічної діяльності.

Отже, оптимально економічно соціалізований студент в умовах суспільних перетворень – це особистість, яка знаходиться у стані мотиваційної готовності до вирішення економічних завдань, володіє певним набором психологічних і соціально-психологічних якостей, що надають їй можливість як відчувати власну спроможність, так й дієво вирішувати складні питання, що пов'язані з особливостями існування у трансформуючому соціально-економічному середовищі.

Висновки.

1. На підставі теоретичного аналізу визначено, що за сучасних соціально-економічних трансформацій основними чинниками економічної соціалізації студентської молоді виступають: економічне мислення, соціально-економічна активність, соціально-економічна роль, соціально-економічний статус, економічні уявлення та економічна ідентичність.

2. Встановлено, що значного сенсу у процесі економічної соціалізації юнаків і дівчат, що навчаються у вищому навчальному закладі, набуває їхня психологічна підготовленість до економічної діяльності. Вона передбачає наявність необхідного мотиваційного стану особистості та таких її значущих якостей, як активність, відповідальність, комунікативність, креативність, наполегливість тощо. У сукупності вони визначають спроможність студентів стати ефективними суб'єктами економічної діяльності, спрямованість на досягнення та соціально-економічне зростання.

3. Стати ефективним суб'єктом економічних відносин – це на основі економічних знань уміти самостійно аналізувати ситуацію та приймати зважені рішення, нести за них відповідальність та проявляти творчу ініціативу. Бути дієвим суб'єктом економічних відносин – це бути наполегливим, вміти нелінійно мислити (довіряти інтуїції), мати амбіції, вміти себе презентувати та бути відкритим для контактів. Ігнорування цього, за умов соціально-економічних трансформацій, може призвести до формування неадекватної економічної ідентичності студента (ухилення від міжособистісних стосунків, страх змін, не спроможність вибудовувати життєві плани, відмова від самовизначення тощо) та зробити його не спроможним стати справжнім дієвим суб'єктом економічної діяльності.

Literatura

1. Vjatkin A. P. Psihologija jekonomicheskoy socializacii lichnosti: sub#ektno-rolevoj podhod : [monografija]. / A. P. Vjatkin. – Irkutsk : Irkutskij gos. univer-t, 2010. – 383 s.
2. Vebli P. Jekonomicheskaja socializacija / P. Vebli // Jekonomicheskaja psihologija v strukture zhiznennyh realij / pod red. M. A. Vinokurova, A. D. Karnysheva. – Irkutsk : IGJeA, 2001. – S. 87–124.
3. Gal'chins'kij A. S. Teorija groshej: [navch. posibnik]. / A. S. Gal'chins'kij. □ K. : «Osnovi», 2001. – 411 s.
4. Dejneka O. S. Jekonomicheskaja psihologija: social'no-politicheskie problemy / O. S. Dejneka. - SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999. - 240 s.
5. Komarovs'ka V. L. Osoblivosti ekonomichnoї svidomosti studentiv vishhij navchal'nih zakladiv : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Komarovs'ka Veronika Leonidivna. – K., 2006. – 217 s.
6. Kon I. S. V poiskah sebja: lichnost' i ejo samosoznanie / I. S. Kon. – M. : Politizdat, 1984. – 335 s.
7. Lozhkin G. V. Ekonomichna psihologija: [navch. posib.]. / Lozhkin G. V., Spasennikov V. V., Komarovs'ka V. L. – K. : VD «Profesional», 2004. – 304 s.
8. Majstruk I. M. Ekonomichna kul'tura molodi za umov stanovlennja rinkovih vidnosin v Ukraїni : dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04 / Majstruk Irina Mikolaїvna. – K., 2009. – 183 s.
9. Moskalenko V. V. Social'na psihologija : [pidruchnik]. / V. V. Moskalenko – K. : Centr navchal'noї literaturi, 2005. – 624 s.
10. Social'no-psihologichni problemi stanovlennja sub'ekta ekonomichnoї socializacii : [monografija]. / [T. V. Govorun, N. M. Dembic'ka, I. K. Zubiashvili, ta in.] ; za nauk. red. V. V. Moskalenko. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2012. – 206 s.
11. Hashhenko V. A. Model' sub#ektivnogo jekonomicheskogo blagopoluchija / V. A. Hashhenko // Psihol. zhurnal. - 2005. - № 3, T. 26. - S. 38-50.
12. Hejne P. Jekonomicheskij obraz myshlenija / P. Hejne. – M. : Delo, 1991. – 708 s.

УДК 159.923.2-053.67:321

Сприйняття політичної влади в юнацькому віці у зв'язку зі стилем сімейного виховання
Гімаєва Ю.А., Новицька Є. О.

Статья посвящена вопросу восприятия политической власти юношами и девушками в зависимости от стиля воспитания матери и отца. Выявлено, что преобладающим стилем материнского воспитания девушки и юноши считают позитивный интерес, тогда как отцовский стиль объединяет позитивный интерес и автономию. Понятие идеальной политической власти оценивается девушками и юношами значимо более позитивно, чем понятие реальной политической власти. Получены корреляционные связи между восприятием политической власти и стилями семейного воспитания, специфичные для девушек и юношей.

Ключевые слова: восприятие, политическая власть, стиль воспитания, юношеский возраст, корреляция.

Статтю присвячено питанню сприйняття політичної влади дівчатами та хлопцями залежно від стилю виховання матері й батька. З'ясовано, що переважним стилем виховання матері дівчата і хлопці вважають позитивний інтерес, проте стиль виховання батька поєднує позитивний інтерес та автономію. Поняття ідеальної політичної влади дівчата й хлопці оцінюють значуще більш позитивно, ніж поняття реальної політичної влади. Отримані кореляційні зв'язки між сприйняттям політичної влади й стилями сімейного виховання, специфічні для дівчат та хлопців.

Ключові слова: сприйняття, політична влада, стиль виховання, юнацький вік, кореляція.

The article contains the research of perception of political power by girls and youths in connection with mother's and father's bringing up style. It's revealed, girls and youths apprehend that prevailing mother's bringing up style is positive interest, when father's bringing up styles are positive interest and autonomy. Girls and youths apprehend of concept of ideal political power as significantly more positive than concept of real political power. Correlations between perception of political power and family bringing up styles were obtained for girls and youths separately.

The key words are: perception, political power bringing up style, youth and correlation.

Юнацький вік є віковим періодом інтенсивного розвитку самосвідомості та світогляду. Молода людина має потребу в самопізнанні та в пізнанні соціального оточення, тому прагне до отримання інформації як про себе саму, свої властивості й можливості, так і про основні соціальні явища [3]. Це дає їй змогу сформувати несуперечливу систему поглядів та орієнтуватися у своєму внутрішньому та зовнішньому світі, обирати значущі цілі й ефективно діяти.

Одним з найважливіших аспектів у цьому сенсі є розвиток політичної свідомості, яка включає знання, уявлення про світ політики, ставлення до нього, а також психологічні механізми формування цих феноменів.

Актуальність вивчення характеру сприйняття політичної влади у юнацькому віці обумовлена тим, що цей складний процес визначає взаємовідносини особистості й політичної системи. На основі сприйняття політичної влади у свідомості молодшої людини складається образ влади, формується певне ставлення до неї. Це стане основою для побудовання політичної поведінки особистості, зокрема стосовно підтримки чи недовіри до різних політичних груп або режиму в цілому. Особливого значення набуває вивчення психологічних механізмів та чинників, що впливають на формування образу політичної влади [2], [4].

Уперше дитина стикається з владою в сім'ї, де закон і авторитет персоніфіковані фігурами батька і матері. Взаємовідносини між батьками, розподіл сімейних ролей і владних повноважень в сім'ї багато в чому детермінують і подальше сприйняття політичної влади, тому ми вважаємо доцільним розглянути зв'язок між манерою виховання, яку проявляють в сім'ї батько й матір, й ставленням до політичної влади, що сформувалося у молодих людей [1], [5]. Таким чином, метою дослідження є вивчення сприйняття ідеальної та реальної політичної влади дівчатами й хлопцями юнацького віку залежно від стилів сімейного виховання батька та матері. Для досягнення мети ми вивчали кореляційні зв'язки між стилями сімейного виховання і сприйняттям політичної влади в юнацькому віці.

Вибірку дослідженні склали студенти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна віком 17-18 років, які навчаються на 1-му курсі економічного, механіко-математичного факультетів і факультету психології, загалом 37 хлопців та 37 дівчат.

Для збору інформації ми використали такі психодіагностичні методи дослідження: семантичний диференціал в модифікації В.Х.Манерова (із 7-бальною шкалою оцінки, де 4 є серединою шкали), опитувальник «Поведінка батьків і відношення підлітків до них» в адаптації Л.І.Васермана, І.А.Горькової, Є.Є.Роміциної, який виявляє стилі батьківського виховання: стиль позитивного інтересу (шкала POZ, психологічне прийняття дитини, теплі дружні стосунки, послідовність у вимогах), стиль ворожості (шкала HOS, агресивність і надмірна суворість у стосунках з дитиною), стиль автономії (шкала AUT, повний диктат батьків), стиль директивності (шкала DIR, управління та корекція поведінки дитини, у тому разі деспотизм), стиль непослідовності (шкала NED, чергування прояву сили й амбіцій та покірності, делікатності й над альтруїзму та недовірливої підозрливості). Для кількісної обробки даних застосовувались t-критерій значущості розбіжностей Ст'юдента й коефіцієнт кореляції Пірсона, які

обчислювались за допомогою програми SPSS Statistics.

Отримані данні з вивчення стилю виховання батька й матері, як бачать їх юнаки та дівчата, за опитувальником «Поведінка батьків і відношення підлітків до них» представлені в таблиці 1 (у відсотках) і в таблиці 2 (усереднені бали).

Таблиця 1
Данні за опитувальником «Поведінка батьків і відношення підлітків до них»
(у %)

Шкала	Рівень вираженості	Дівчата		Хлопці	
		батько	мати	батько	мати
POZ – позитивний інтерес	Слабо	18%	0%	22%	16%
	Середньо	27%	16%	38%	22%
	Сильно	55%	84%	40%	62%
DIR – директивність	Слабо	73%	59%	59%	46%
	Середньо	16%	27%	22%	35%
	Сильно	11%	13%	19%	19%
HOS - ворожість	Слабо	89%	89%	84%	84%
	Середньо	8%	8%	16%	11%
	Сильно	3%	3%	0%	5%
AUT - автономія	Слабо	8%	16%	22%	16%
	Середньо	30%	27%	38%	38%
	Сильно	62%	57%	40%	46%
NED - непослідовність	Слабо	65%	78%	76%	90%
	Середньо	30%	13%	13%	5%
	сильно	5%	8%	11%	5%

З таблиць 1 і 2 видно, що при оцінці дівчатами батька превалює такий стиль виховання як автономність. Автономність батька – це претензія на лідерство, причому лідерство недосяжне, недоступне для взаємодії з ним. Він представляється людиною, відгородженою від проблем сім'ї як би невидимою стіною, існуючи паралельно з іншими членами сім'ї. Батькові абсолютно все одно, що відбувається навкруги, його дії часто не узгоджуються з потребами і запитами близьких, інтереси яких повністю ігноруються. Трохи менш вираженим (за відсотковими даними) є стиль позитивного інтересу. Позитивний інтерес батька до дочки-підлітка описують як батьківську впевненість в собі, впевненість в тому, що важлива не жорстка батьківська суворість, а увага до підлітка, теплота і відкритість стосунків. Психологічне прийняття батьком дочки характеризується відсутністю різких перепадів від вседозволеності до покарань, домінування теплих дружніх стосунків з чітким визначенням меж дозволеного і забороненого. Далі за даними відсоткового розподілу йдуть стилі непослідовності й директивності. Найменш вираженою виявилася шкала ворожості. Тобто цей несприятливий тип батькового ставлення до дочки, що поєднує надвимогливість, орієнтовану на еталон «ідеальної дитини», занадто жорстку залежність і емоційно-холодне, відкидаюче відношення, майже відсутній.

При оцінці дівчатами матері домінуючою стратегією виховання виявився стиль позитивного інтересу – позитивне відношення матері до дочки, ґрунтоване на психологічному прийнятті. У своїх крайніх формах він описується стосовно дівчат як відношення до маленької дитини, яка постійно вимагає уваги, турботи, допомоги, яка сама по собі мало, що може. Такі матері часто схвалюють звернення по допомогу дочок у випадках сварок чи утруднень, з одного боку, і обмежують самостійність – з іншого. Разом з цим відмічається й чинник потурання, коли мати знаходиться як би «на побігеньках» і прагне задовольнити будь-яке бажання дочки. На другому місці за рівнем вираженості знаходиться шкала автономності, що характеризує матір як ворожу, сильну і холодну. При такому стилі виховання проявляється тяжіння до відстороненості, байдужості матері, а коли донька сама проявляє активність в сторону матері, остання реагує агресивно. Далі, на відміну від оцінки батька, йде шкала директивності, а тоді – непослідовності. Найменш вираженою також є шкала ворожості. Ворожість матерів описується як підозрілість, гордовитість і дистанціювання від членів сім'ї (зокрема і від дітей). Проте у нашому випадку вороже ставлення у стосунках між матерями та дочками зустрічається рідко.

Щодо хлопців, то при оцінці батька однакові результати мають шкали автономності і позитивного інтересу. Позитивний інтерес в стосунках з сином розглядається як відсутність грубої сили. Психологічне прийняття сина батьком ґрунтоване передусім на довірі. При подібних стосунках характерно знаходити всяку істину в спорі, прислухаючись до різних аргументів і віддаючи перевагу логіці здорового глузду. Але за нашими даними стиль позитивного інтересу сполучається з автономією батька в стосунках з сином. З одного боку батько розуміє, що синові необхідна певна свобода, проте ця настанова набуває неадекватної форми, бо батько не цікавиться захоплення сина, кругом його знайомств, навчанням і школою, тому що на його думку, син «сам повинен все знати». Далі за рівнем вираженості, на відміну від оцінок батька дівчатами, йде стиль директивності, а після нього – непослідовності. Найменш

вираженою, як і у дівчат, виявилась шкала ворожості, тобто батьки не намагаються вимуштрувати свого сина відповідно до уявлення про ідеальну дитину.

Оцінка хлопцями матері у цілому аналогічна оцінкам матері дівчатами. Тобто як домінуючий був виявлений стиль позитивного інтересу, який проявляється у формі надопіки сильної, дорослої і самостійної людини по відношенню до сина. Просто компетентна поведінка, дружній спосіб спілкування і нормальні емоційні контакти виявляються недостатніми для того, щоб юнак міг стверджувати, що матір виказує до нього позитивний інтерес. При цьому мати не повинна демонструвати такі форми поведінки як владність, підозрілість й тенденція до лідерства. Одночасно син не чекає від матері й надмірного конформізму. На другому місці за рівнем вираженості розташована шкала автономності, далі – шкали директивності, непослідовності й ворожості.

Таблиця 2

Усереднені дані за опитувальником
«Поведінка батьків і відношення підлітків до них»

Шкала	Дівчата		Хлопці	
	батько	мати	батько	мати
PZO – позитивний інтерес	3,7 №і	4,3 №	3,1 Іі	3,9 І
DIR – директивність	2	2,3	2,3	2,5
HOS - ворожість	1,4	1,4	1,5	1,6
AUT - автономія	3,7	3,4	3,1	3,4
NED - непослідовність	2	1,9	1,9	1,7

– № Іі –індекси вказують, між якими параметрами є значущі розбіжності.

За t-критерієм Ст'юдента (див. таб. 2) дівчата сприймають стиль виховання матері як значуще більш позитивний, ніж у батька ($p < 0,05$), хлопці також відчують значуще більше інтересу і теплоти від мами, ніж від батька ($p < 0,05$). Пороте якщо порівнювати дівчат з хлопцями, то дівчата оцінюють вираженість стилю позитивного інтересу у батька як значуще більшу ($p < 0,05$), ніж хлопці. Тобто батько виявляє до доньки більше доброти і ніжності, а до сина – суворості й вимогливості. Це може бути пов'язане з гендерними настановами у вихованні: хлопець повинен наслідувати батька і бути взірцем у будь-якій ситуації, тому й відчуває більше тиску.

За шкалою автономії дівчата більше відчують такий стиль виховання з боку батька, ніж з боку матері, хлопці ж, навпаки, бачать більшу автономність від мами, ніж від тата, хоча різниця не є значущою. Що стосується директивності, і хлопці, і дівчата знову вбачають тяжіння до цього стилю виховання більше у матері, ніж у батька. Непослідовний стиль виховання і дівчата, і хлопці більше відмічають у батька, ніж у матері. Відносно шкали ворожості і дівчата, і хлопці відзначають цей стиль виховання на низькому і невираженому рівні, як по відношенню до батька, так і до матері.

Для визначення сприйняття політичної влади дівчатам і хлопцями було запропоновано оцінити поняття ідеальної політичної влади та реальної політичної влади за семантичним диференціалом. Усереднені бали і значущі відмінності за факторами Оцінки, Сили й Активності, а також семантична відстань між цими поняттями, представлені у таблицях 3 і 4.

Таблиця 3

Вираженість факторів Оцінки, Сили й Активності відносно понять ідеальної політичної влади та реальної політичної влади й значущі відмінності у дівчат та хлопців

Фактори	Ідеальна політична влада			Реальна політична влада		
	дівчата	хлопці	t - критерій	дівчата	хлопці	t - критерій
Оцінка	23,9	23,7	0,3	11,9	10,7	1,4
Сила	21	21,4	0,5	10,8	11,4	0,7
Активність	24,4	24,4	0	9,8	11,8	2,5*

* - $p < 0,05$

При визначенні поняття ідеальної політичної влади отримані високі значення за фактором Оцінки, які свідчать, що й хлопці, й дівчата готові приймати владу як носія позитивних, соціально бажаних характеристик. Реальна політична влада отримала за фактором Оцінки низькі значення, що вказує на критичне ставлення до неї, незадоволення її діями, рівнем досягнень, на низький рівень поваги.

Поняття ідеальної політичної влади здобуло високі значення і за фактором Сили, що свідчить про очікування від влади здатності контролювати свої дії та ситуацію, упевненості, незалежності від зовнішніх обставин, можливості надати громадянам підтримки у важких ситуаціях. Поняття реальної політичної влади отримало за фактором Сили низькі значення, які характеризують її як таку, що має недостатній контроль, не тримається прийнятої лінії поведінки, залежна від зовнішніх обставин і оцінок.

За фактором Активності ідеальна політична влада також отримала високі значення і вбачається як активно орієнтована на зворотній зв'язок, дієва, здатна реалізувати владні повноваження. Реальна політична влада отримала низькі значення й характеризується як байдужа до життя громадян, мало зацікавлена зворотнім зв'язком відносно свого правління, певною мірою пасивна у діях.

При порівнянні груп дівчат та хлопців за t-критерієм Ст'юдента значущою виявилася різниця за фактором Активності в сприйнятті реальної політичної влади: хлопці сприймають реальну політичну владу більш активною, дієвою, контактною з громадянами, ніж дівчата (див. таб. 3). Дівчата, навпаки, виявилися більш критичними і сприймають владу як більш пасивну, недієву.

Таблиця 4

Значущі відмінності між сприйняттям понять ідеальної та реальної політичної влади дівчатами та хлопцями (за t-критерієм Ст'юдента) й семантична відстань між поняттями

Фактор	Дівчата	Хлопці
Оцінка	2,73**	2,8**
Сила	2,74**	2,6*
Активність	3,1**	2,6*
Семантична відстань	22,6	21,8

*- $p < 0,05$, **- $p < 0,01$

При порівнянні сприйняття ідеальної та реальної політичної влади дівчатами та хлопцями виявилися значущі відмінності за всіма факторами. Тобто, і в дівчат, і в хлопців сприйняття ідеальної політичної влади за факторами Оцінки, Сили й Активності є значущо більш позитивним порівняно із сприйняттям реальної політичної влади. До того ж за факторами Сили і Активності у дівчат розрив між показниками набагато більший, ніж у хлопців. Це говорить про те, що дівчата сприймають реальну політичну владу більш критично, ніж хлопці: як менш впливову, послідовну, здатну контролювати процеси, більш пасивну й залежну від зовнішніх обставин.

Проте семантичну відстань між поняттями реальної та ідеальної політичної влади в обох групах можна характеризувати як середню. Тобто такі значення показника вказують на достатньо помітну семантичну різницю між поняттями ідеальної та реальної політичної влади, але вона не є крайньою і занадто високою. Різниця у семантичній відстані між поняттями ідеальної і реальної політичної влади між хлопцями та дівчатами не є значущою. Це означає, що вони однаково сприймають відміну між ідеальною та реальною політичною владою. Фактично, у уявленні хлопців та дівчат реальна та ідеальна політична влада протиставлені одна іншій, реальна політична влада сприймається як достатньо далека від ідеалу.

Результати кореляційного аналізу зв'язків між стилем сімейного виховання та сприйняттям політичної влади в юнаками представлені у таблицях 5 і 6.

Таблиця 5

Значущі кореляційні зв'язки за методом Пірсона у групі дівчат

Показники	Позитивний інтерес матері	Директивність батька	Директивність матері
Фактор Оцінки реальної політичної влади	,337* 0,018		
Фактор Сили ідеальної політичної влади		,330* 0,046	,330* 0,046

*- $p < 0,05$

Значущими у групі дівчат виявилися кореляції:

1) між фактором Оцінки в сприйнятті реальної політичної влади й стилем позитивного інтересу матері. Тобто загальне позитивне й поважливе ставлення дівчат до реальної політичної влади прямо пов'язане з психологічним прийняттям, готовністю допомогти і дружнім відношенням матері до дочки. Іншими словами, дівчата асоціюють реальну політичну владу з чуйною, доброзичливою й турботливою мамою, такою собі ненькою;

2) між фактором Сили в сприйнятті ідеальної політичної влади й стилем директивності у матері й у батька. Тобто сприйняття ідеальної політичної влади як впливової, послідовної та здатної захистити й підтримати своїх громадян прямо пов'язане з домінантною поведінкою обох батьків, тенденцією контролювати й коректувати поведінку дівчини Ми думаємо, що директивна поведінка матерів може стимулювати бачення влади як такої ж сильної, як є мама. Завищена директивність матері може спонукати доньку до прагнення сильної влади і в такому випадку визначення її як ідеальної. Такої, яка здатна контролювати і управляти обставинами, що дає підстави розраховувати на її протекцію у важких ситуаціях, як раніше дівчина розраховувала на підтримку матері в скрутному становищі. Директивність батька проявляється в вигляді образу «твердої чоловічої руки», готової то стиснутися в кулак, то вказати на місце дочки у суспільстві. Директивний батько як би направляє зростаючу дівчину на шлях істинний, змушуючи її підкорятися нормам і правилам поведінки, прийнятим у суспільстві і певній культурі, вкладаючи в її душу заповіді моралі. Таке ставлення батька до доньки, можливо, провокує бажання відчувати від ідеальної політичної влади також сили та рішучості.

Таблиця 6

Значущі кореляційні зв'язки за методом Пірсона в групі хлопців

Показники	Автономія матері	Позитивний інтерес батька	Директивність матері
Фактор Активності реальної політичної влади	.325* 0,05		.337* 0,041
Фактор Оцінки ідеальної політичної влади		.337* 0,041	

*- $p < 0,05$

Значущими у групі хлопців виявилися кореляції:

1) між фактором Активності при оцінці реальної політичної влади й стилем автономії та директивності з боку матері. Тобто сприйняття реальної влади як впливової, ефективної, самостійної й активної в реалізації своїх повноважень, зацікавленої результатами й думкою громадян пов'язані з вимогливістю з боку матері, її здатністю підкорити заради досягнення необхідного результату. Ми вважаємо, що саме її активний вплив на особистість хлопця може приводити до сприймання реальної влади як більш активної, дієвої і залученої до взаємодії з громадянами. Цікаво, що хлопці, як і дівчата, асоціюють реальну політичну владу з постаттю матері, тільки вона тепер виступає в іпостасі контролю, наполегливості, примушення, навіть диктату, захоплення своєю впливовою позицією, одним словом – начальниця;

2) між фактором Оцінки в сприйнятті ідеальної політичної влади й стилем позитивного інтересу батька. Це означає, що позитивне й поважливе ставлення хлопців до феномену політичної влади взагалі прямо пов'язане з прихильністю, довірою, відсутністю грубої сили і розумним розподілом повноважень між батьком й сином. Ми припускаємо, що такий демократичний стиль виховання й приводить загалом до позитивного ставлення хлопця до феномену політичної влади, яка розглядатиметься юнаком, як носій соціально культурних норм.

Висновки.

1. В стосунках як дівчат, так і хлопців з мамою ведучим стилем виховання є позитивний інтерес. Юнаки відчують теплоту, інтерес, турботу, довіру і повагу від матері, покладаються на неї і поважають її слово. Меншою мірою, але помітно вираженим в стосунках з матір'ю є стиль автономії, який виявляється у її відстороненості, виконанні своїх обов'язків як матері без емоційного компоненту, можливо, навіть, байдужості. Нижче за середній виражений стиль директивності, слабо виражені – непослідовність й ворожість.

В стосунках із батьком і в дівчат, і в хлопців присутні певні протиріччя, бо його стиль поєднує автономність з позитивним інтересом. З погляду дівчат у цьому комплексі в батька автономність випереджає позитивний інтерес. Тобто для дівчини батько виступає як підтримка, опора, ідеал, але й як безпристрасний «закон», до якого слід прислухатися, який обмежує та карає, іноді безрозсудливо. А що стосується хлопців, батьків стиль виховання поєднують автономність й позитивний інтерес однаковою мірою. Тож близькість й довіра з боку батька переплітаються з наданням певної свободи у житті, обмеження якої не завжди є зрозумілими для юнака, та покладанням на нього великих обов'язків без урахування його ресурсів. З'ясовано, що і дівчата, і хлопці вбачають з боку матері значуще більше позитивного інтересу, ніж з боку батька. Проте дівчата сприймають вираженість позитивного інтересу з боку батька як значуще більшу, ніж хлопці. Щодо останніх стилів, то в батька, як і в матері, стиль директивності виражений нижче за середній рівень, стилі непослідовності й ворожості виражені слабо.

2. І дівчата, і хлопці сприймають ідеальну політичну владу за факторами Оцінки, Сили й Активності значуще більш позитивно, ніж реальну політичну владу. Ідеальна політична влада сприймається за всіма факторами високою мірою позитивно, тобто і юнаки, і дівчата очікують від ідеальної політичної влади, що вона буде носієм позитивних, соціально бажаних характеристик, що на неї можна розраховувати в важких ситуаціях, вона здатна контролювати свої дії та ситуацію, в цілому, впевнена, активно орієнтована на зворотній зв'язок, дієва у реалізації владних повноважень.

Реальна політична влада сприймається хлопцями і дівчатами більш критично: за всіма факторами до неї існує менш позитивне ставлення. Виявлене незадоволення її діями, рівнем досягнень, недостатністю контролю, нездатністю триматися прийнятої лінії поведінки, залежністю від зовнішніх обставин і оцінок, байдужістю до життя громадян, незацікавленістю зворотнім зв'язком відносно свого правління, певною пасивністю у діях. Проте хлопці сприймають реальну політичну владу як значуще більш активну, порівняно з дівчатами, які взагалі виявилися більш критичними в оцінці практичних аспектів влади.

Семантична відстань між поняттями реальної та ідеальної політичної влади характеризується як помірною.

3. У дівчат було виявлено пряму кореляцію між сприятливим, поважливим ставленням до реальної політичної влади і позитивним інтересом з боку матері, її психологічним прийняттям дочки, турботою, чуйністю.

Сприйняття дівчатами ідеальної влади в аспекті впливовості, послідовності, контролю пов'язане

з директивним стилем виховання з боку і батька, і матері. Виходить, що домінуюча поведінка батьків, їх контроль, направляюче та проєктивне ставлення до дочки можуть провокує бажання відчувати від ідеальної політичної влади також сили, рішучості та прийняття відповідальності у складних ситуаціях, бачити ідеальну владу такою ж сильною, як батько й матір.

У хлопців сприйняття реальної політичної влади як активної, орієнтованої на зворотній зв'язок і ефективної пов'язане зі стилями автономії і директивності матері, її впливовістю, вимогливістю, здатністю організувати, примусити й контролювати. Сприятлива оцінка ідеальної політичної влади хлопцями виявилася пов'язаною з позитивним інтересом з боку батька, його прийняттям сина, увагою, цікавістю, демократичністю й відкритістю у стосунках.

Найбільш цікавим, на наш погляд, виявилось те, що сприйняття ідеальної та реальної політичної влади в юнацькому віці має гендерне забарвлення. В очах і дівчат, і хлопців реальна політична влада втілює фігуру матері, тільки для дівчат – емоційні аспекти материнської ролі (влада-матуся), а для хлопців – організаційно-ділові (влада як леді-бос). Ідеальна політична влада має переважно батькове обличчя, в якому дівчата бачать суворість «закону», традиційну маскуліність, що рішуче направляє та обмежує, а хлопці – товариську підтримку, теплоту, розуміння, що більш співвідноситься з андрогінними тенденціями.

Таким чином, нами було з'ясовано, що сприйняття феномену політичної влади в юнацькому віці має зв'язок з стилем виховання у сім'ї, що дає підстави для його подальших досліджень у якості чинника формування політичної свідомості.

Literatura

1. Kolel I.G., Panteleev S.R. Vosprijatie lica politicheskogo lidera / I.G. Kolel, S.R. Panteleev // *Psixologicheskii' zhurnal*. – Т.13. – №6. – 1992. – С. 25-32.
2. Klimova S.G., Jakusheva T.B. Obrazy politikov v predstavlenii rossijan / S.G. Klimova, T.V. Jakusheva // *Polis* – №6. – 2000. – С. 12-31.
3. Kon I.S. Psixologija rannei' junosti: Kniga dlja uchitelja / I.S. Kon.- М.: Prosvexhenie, 1989. – 225 s.
4. Shestopal E.B. Politicheskaja psixologija / E.B. Shestopal.– М.: Infra-M, 2002. – 448 s.
5. Jei'demiller Je.G., Dobrjakov I.V., Nikol'skaja I.M. Semei'nyi' diaгноз i semei'naja psixoterapija. Uchebnoe posobie dlja vrachei' i psixologov / Je.G.Jei'demiller, I.V. Dobrjakov, I.M. Nikol'skaja. – SPb.: Rech', 2006. – 352 s.

УДК 159.9.07

Социально-психологическое моделирование формирования имиджа преподавателя высшей школы

Демчук Т. П.

В статье рассмотрены некоторые теоретические положения, определяющие содержание социально-психологического моделирования имиджа преподавателя высшей школы. Проанализирована литература, посвященная проблематике имиджа, сделаны выводы о содержании понятия социально-психологическое моделирование имидж преподавателя высшей школы, рассмотрены направления теоретического и практического изучения формирования имиджа преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: имидж преподавателя высшей школы, изучение имиджа преподавателя высшей школы, формирование имиджа преподавателя высшей школы, моделирование имиджа преподавателя высшей школы.

У статті розглянуті деякі теоретичні положення, що визначають зміст соціально-психологічного моделювання іміджу викладача вищої школи. Проаналізовано літературу, присвячену проблематиці іміджу, зроблені висновки про зміст поняття соціально-психологічне моделювання імідж викладача вищої школи, розглянуті напрямки теоретичного і практичного вивчення формування іміджу викладача вищої школи.

Ключові слова: імідж викладача вищої школи, вивчення іміджу викладача вищої школи, формування іміджу викладача вищої школи, моделювання іміджу викладача вищої школи.

The paper discusses some theoretical concepts to the content of social-psychological model of image high school teacher. Analyzed the literature on the issues of image, and draw conclusions about the content of the concept of the social and psychological modeling image high school teacher, with the directions of theoretical and practical study of image formation of high school teacher.

Keywords: image high school teacher, a study of image high school teacher, create the image of high school teacher, modeling image high school teacher.

Целью исследования является изучение социально-психологического моделирования имиджа преподавателя высшей школы.

Задачами исследования являются:

- анализ научной литературы, посвященной имиджу;

- предложение авторской социально-психологической модели изучения имиджа преподавателя высшей школы.

Актуальность исследования.

Введение кредитно-модульной системы в практику высшего образования Украины поставило студента в позицию необходимости самостоятельно контролировать результативность обучения в рамках данного учебного заведения в соответствии с целями жизненного пути. Предоставление студентам права ориентироваться на некий конечный результат обучения – количество кредитов по окончании обучения, и сравнивать необходимость этого результата с целями планируемого жизненного пути, не всегда является тем позитивным элементом, который побуждает учащихся высшей школы к посещению занятий и приобретению знаний, так как жизненные цели некоторых студентов могут быть окончательно не определены к моменту их обучения в высшей школе. С пониманием студентами разницы между школьными требованиями и относительной свободой, которую предоставляет кредитно-модульная система, возникает проблема дисциплины посещения занятий, проблема дисциплины подготовки к занятиям, проблема интереса к обучению, которые влияют на формирование результативности обучения. На наш взгляд, решение этих проблем лежит в формировании индивидуально-группового подхода к обучению в пределах каждой конкретной студенческой группы, связанному с организацией определенного уровня взаимоотношения преподавателя в данной группе со студентами. Подобный подход подразумевает изучение социально-психологических механизмов взаимодействия студентов и преподавателей, изучение запроса группы к методике преподавания, изучение уровня развития группы. Организующее влияние на результативность обучения студентов, с нашей точки зрения, в данном случае, оказывает не только мотивация студентов, но и то, как представлен преподаватель высшей школы – носитель знаний, в их глазах. Имидж преподавателя высшей школы, таким образом, приобретает одно из главенствующих значений для формирования как посещаемости занятий, так и усвоения знаний, результативности обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы указывает на основные направления изучения имиджа преподавателя высшей школы.

Научная мысль двигается от создания исчерпывающего определения понятия имидж преподавателя высшей школы (О.О. Калужный, Н. Гузий, Л. Ю. Донская, И. Зязюн, Н. Кузьмина, А. Мороз, В. Сластенин и др.) и разработки методологических схем его изучения (имидж как результат субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия) (Б.Г. Ананьев, А.А.Бодалев, С.Д.Максименко, Е.Б. Перельгина, М.К. Тутушкина и др.), формирования представлений о его содержании и составляющих (Л.М. Митина, А.А. Калужный, В.А. Кан-Калик, Т.Б. Кулакова, В.В. Бойко и др.) к пониманию закономерностей процессов формирования имиджа (С.Д.Максименко, В.О. Бочелюк, Е.Б. Перельгина, Т.Б. Кулакова и др.) и процессов, определяющих восприятие имиджа потребителями образовательных услуг

(Л. Ю. Донская, М. Тален и др.).

Моделирование, понимаемое как создание моделей – систем «объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала» [6], пронизывает все высшее перечисленные уровни изучения имиджа преподавателя высшей школы и позволяет глубже осмыслить феномен педагогического имиджа.

Например, моделирование нашло свое применение в изучении составляющих имиджа.

1. Российский исследователь имиджа Л.Ю. Донская предлагает выделять в структуре имиджа преподавателя ядро имиджа (природный компонент), внутренний уровень (личностный, профессиональный, поведенческий компоненты), внешний уровень (визуальный, аудиальный, ольфакторный, кинестетический компоненты) [2, С.6].

2. Другой российский исследователь Т.Б. Кулакова включает в имидж преподавателя: общекультурную и профессиональную грамотность, вербальную и невербальную коммуникацию, культуру внешнего вида [4, С. 7].

В.В. Бойко отмечает сложность структуры имиджа и предлагает рассматривать имидж как целостность, в которую входят следующие компоненты:

1. Аудио-визуальная культура личности.

2. Стиль поведения.

3. Внутренняя философия, система ценностей человека

4. Атрибуты, подчеркивающие статус и притязания личности — мебель в офисе, машина, домашние животные и т. п.

5. Психогигиенический «Я-образ»: притягательный психогигиенический образ партнера, то есть человек внешне и внутренне спокоен, активен, в хорошем настроении, доброжелателен, оптимистичен, миролюбив [1, С.32].

В.Н. Черепанова заявляет, что имидж, как явление средовое, возможно представить в виде модели. Она состоит из двух взаимосвязанных компонентов: ядра, сравнительно статичной, но способной к изменениям составляющей, т. е. «Я-концепции», и переменной, представленной аудиальной, визуальной, ольфакторной, кинестетической системами, которые достаточно оперативно изменяются в зависимости от условий среды [7].

За С.Д. Якушевой [5] имидж рассматривается как интегральное составляющее личности



Где:

·интеллектуальная культура - это гибкость мышления, рефлексия и самосознание, связанная с развитием творческого начала и ростом профессионального мастерства личности педагога;

·габитарная (лат. habitus — внешность) культура — это культура личности, включающая в себя индивидуальность, которая определяет цветовую гамму, физические и психофизиологические особенности; стиль (романтический, спортивный, драматический), устанавливающий индивидуальную креативную характеристику в соответствии с требованиями профессии; моду, отражающую тенденции развития и помогающую педагогу быть современным и признанным в среде коллег и обучающихся.

·кинетическая (греч. kinesis — движение) культура, обусловленная мимикой и пантомимикой (жесты, выражение глаз, поза, телодвижение, походка и осанка);

·речевая культура — личностная культура, развивающаяся на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами, предполагающая чувство стиля, развитый вкус и эрудицию;

·средовая культура — материальная и социальная (окружение и аксессуары);

·артистическая культура — интегрированное качество личности, осуществляющая единство общей культуры и артистизма, аксиологического и эстетико-этического начала в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения.

Результаты исследования.

С нашей точки зрения, моделирование является наиболее удобной формой представления процессов формирования и восприятия имиджа преподавателя высшей школы, которые, по сути, представляют собой единый и взаимосвязанный процесс, в ходе которого осуществляется взаимодействие и изменение поведения субъектов педагогического общения.

В ходе исследования имиджа преподавателя высшей школы, нами была предложена следующая социально-психологическая модель формирования имиджа преподавателя высшей школы, которая по своему содержанию отличается от имеющихся в литературе моделей.

С нашей точки зрения, формирование имиджа преподавателя высшей школы (1) есть результат

коммуникации, перцепции, интеракции в образовательной среде (2), с ее конкретными в каждом случае особенностями, и зависит от характеристик самого преподавателя (3) и характеристик потребителей образовательных услуг - студентов (4).

(1) Имидж как результат коммуникации, перцепции, интеракции представлен, с нашей точки зрения, биологическим, психологическим, социальным уровнем, которые отражаются в категориях описания имиджа преподавателя высшей школы потребителями образовательных услуг – студентами и другими. Биологический, психологический, социальный уровень имиджа отражаются в сознании потребителей имиджа и формируют систему описания имиджа, более или менее явную для субъекта восприятия и представленную категориями описания. Этот факт дает возможность для изучения восприятия имиджа через содержание категорий описания, и формирует различные направления его изучения. Например, количество категорий описания позволяет судить о многообразии существования разных граней имиджа в сознании потребителя образовательных услуг в целом и при непосредственном изучении имиджа в контексте конкретной учебной группы. Количество категорий описания позволяет также охарактеризовать простоту или сложность восприятия студентами конкретного лица – преподавателя высшей школы. Исследование частоты выбора категории в конкретной учебной группе позволяет охарактеризовать данную конкретную учебную группу с точки зрения того, как складывается в ней представления о преподавателях в целом и о каком-либо конкретном преподавателе в частности. Количество и качество категорий описания позволяет сформировать представление о позитивном или негативном имидже преподавателя в целом и в каждом конкретном случае изучения имиджа в учебной группе.

(2) Образовательная среда (среда, в которой происходит формирование и потребление имиджа преподавателя высшей школы) представляет собой все многообразие материальных и духовных явлений, которые, так или иначе, проявляют себя в процессе взаимодействия преподавателя высшей школы с потребителями образовательных услуг. К образовательной среде возможно отнести: вуз и его имидж, систему взаимоотношений внутри вуза и вне его, социальные, политические, религиозные, экономические и другие факторы, влияющие на формирование поведения участников педагогического взаимодействия.

(3) Характеристики преподавателя высшей школы, представленные нами в рамках данной модели, ограничены следующим. Являются необходимыми при учете формирования имиджа:

1. Природный, личностный, профессиональный компоненты (и осознание этих особенностей - внутренний, когнитивный компонент);
2. Осознания своего призвания, миссии, профессиональной роли и ответственности (мотивационно-эмоциональный компонент);
3. Целенаправленная деятельность по формированию профессиональных качеств и имиджа (поведенческий и волевой компоненты).

(4) Характеристики студента (потребителя образовательных услуг) ограничены в рамках данной модели следующими необходимыми компонентами:

1. Личные характеристики - ценностные ориентации, доминирующий социальный инстинкт личности, представления об идеальном образе преподавателя.
2. Групповые характеристики - уровень ценностно-ориентационного единства, социально-психологический климат, доминирующая в группе стратегия психологической защиты.

Выводы.

Анализ научной литературы приводит к необходимости создания комплексного социально-психологического подхода к изучению имиджа преподавателя высшей школы. С нашей точкой зрения, определенным шагом к созданию данного подхода является вычленение и локализация некоторых элементов в рамках методологической схемы «субъект формирования имиджа – субъект восприятия имиджа - процесс взаимодействия между субъектом формирования имиджа и субъектом восприятия имиджа», что позволяет создать представление о простейшей социально-психологической модели исследования имиджа преподавателя высшей школы. Использование данной модели позволяет вычлениить и глубоко изучить:

1. процессы влияния на формирование имиджа, обусловленные направленностью личности преподавателя на создание имиджа,
2. процессы влияния на формирование имиджа, которые связаны с групповыми явлениями и эффектами: уровнем ценностных ориентаций, преобладающий в группе, преобладающий уровень психологической защиты, зависимость восприятия педагога от психологического климата и др.

Literatura

1. Boyko V. The energy of emotions in dialogue: a look for yourself and others. - M.: Information and Publishing House "Filin", 1996. - 472 p.
2. Don L. Yu Psychological conditions of image formation of a high school teacher: Author. dis. ... Candidate. psycho. Science. Stavropol, 2004, 212.
3. Zinchenko V. Imidzh teacher abo psihologiya Odiag / Vidkriy lesson Rozrobki. Tehnologii. Dosvid. - 2008. - № 4. - P.85-86.
4. Kulakov TB The image of the teacher as a sociocultural phenomenon: Author. dis. ... Candidate. psycho. of Sciences, Moscow, 2007, 195 p.
5. Normal image of a modern high school teacher // Questions of pedagogy, Moscow, 2007, Volume 2, № 3, pp. 23-28
6. Psychology. Dictionary / General Ed. AV Petrovsky, MG Yaroshevskii. - 2nd ed., Rev. and add. - M., Politizdat, 1990. -494 S., Pp. 216
7. Cherepanov VN Lectures on imageology: Proc. allowance. Part 1. - Tyumen TyumGNGU, 2002. - 186 p. - С. 6.

УДК 316. 614

Кризові ситуації особистості: підходи до типологізації та значення в аспекті розвитку соціальних послуг

Кривоконь Н.І.

Публікація присвячена визначенню ролі категорії «кризова ситуація особистості» в контексті психології соціальної роботи. Розглядаються різні види та складові кризових ситуацій на життєвому шляху людини, наголошується на значенні соціальної підтримки в процесі подолання труднощів особистості.

Ключові слова. Життєва ситуація, скрутна життєва ситуація, кризова ситуація, надзвичайна ситуація, психологія соціальної роботи, соціальна підтримка.

Публикация посвящена определению роли категории «кризисная ситуация личности» в контексте психологии социальной работы. Рассматриваются различные виды и составляющие кризисных ситуаций на жизненном пути человека, акцентируется внимание на значении социальной поддержки в процессе преодоления жизненных трудностей личности.

Ключевые слова. Жизненная ситуация, сложная жизненная ситуация, кризисная ситуация, чрезвычайная ситуация, психология социальной работы, социальная поддержка.

The publication is sanctified to determination of the category «crisis situation of personality» role in the context of psychology of social work. Different kinds and constituents of crisis situations are examined on the course of person's life, attention is accented on the value of social support in the process of personality vital difficulties overcoming .

Key words. Vital situation, difficult vital situation, crisis situation, emergency, psychology of social work, social support.

Постановка проблеми. Важливим завданням соціальної підтримки є упередження розвитку кризових ситуацій, що тісно пов'язані із скрутними життєвими обставинами, які, в свою чергу, виступають предметним полем фахівців із психосоціальної роботи.

Кризові ситуації, найчастіше, є результатом негативного розвитку подій при переживанні скрутних життєвих ситуацій, коли проблематика особистості не вирішується, а, навпаки, загострюється, поглиблюється, обставини стають усе нестерпнішими, тоді як адаптаційні та інші ресурси людини вичерпуються, і вона стає неспроможною конструктивно реагувати на негаразди та важкі події її життя. Буває, що життєві труднощі особистості пов'язані не стільки із соціальними проблемами, скільки із переживанням особою певних вікових етапів, протягом яких людина змушена вирішувати життєві (соціалізаційні) завдання, а вона до цього виявляється ні фізично, ні морально геть не готовою. Також людина може опинитися в зоні стихійного лиха, катастрофи, аварії, екстремальних обставин, наслідки яких не просто порушують буденний порядок життя, але й унеможливають задоволення елементарних потреб (наприклад, через руйнування житла, ізоляцію тощо). Крім того, слід враховувати, що в кризові періоди проблематика особи поглиблюється, і на фоні психологічних негараздів можуть виникати чи загострюватися труднощі соціального характеру, конфлікти, деструктивна (іноді й асоціальна) поведінка та ін. Саме в такі періоди життя особа потребує особливої соціально-психологічної допомоги як з боку практичних психологів, так і зі сторони соціальних працівників.

Усе вищевказане пояснює актуальність і практичну значимість аналізу питань, що пов'язані із розглядом поняття «кризові ситуації особистості» в контексті розвитку соціальної допомоги і послуг.

Відтак, основною метою даної публікації є висвітлення деяких підходів до типологізації кризових ситуацій на життєвому шляху особистості та окреслення можливостей використання цих знань в практиці соціальної роботи.

Теоретичний аналіз проблеми. Проблема переживання кризових життєвих ситуацій та станів особистості досить широко розглядається у психологічній, психотерапевтичній літературі, особливо в останні роки. Це зумовлено, на наш погляд, активним розвитком практичної психології та консультативної практики. Автори вивчають особливості протікання, рівні розвитку та різновиди кризових ситуацій [2, 9 та ін.], зосереджують особливу увагу на способах ставлення особистості до життєвих криз [4, 11], а також пропонують різноманітні стратегії та техніки подолання травмуючих ситуацій [2, 4, 10 та ін.].

Одним із таких, що найчастіше наводиться різними авторами, є визначення криз Г. Олпорта (Allport, Gordon Willard): «Криза – це ситуація емоційного та розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ та себе за короткий проміжок часу. Найчастіше подібний перегляд уявлень призводить до зміни в структурі особистості. Ці зміни можуть носити як позитивний, так і негативний характер. Визначально, що особистість, яка перебуває в кризі, не може залишатися такою, як раніше; інакше кажучи, в неї не виходить осмислити свій актуальний психотравмуючий досвід, оперуючи відомими, шаблонними категоріями або використати прості звичні моделі пристосування» [5]

Вітчизняна психолог Т.М. Титаренко життєву кризу визначає як «тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану» [10, с. 91]. Життєва криза - це період, протягом якого змінюється спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху.

Науковець розділяє кризи на дві великі підгрупи - нормальні (прогресивні) або анормальні (регресивні) кризи. Нормальна криза – це перехід від одного вікового етапу до іншого. Подібні кризи є нормальними, нормативними тому, що «немає людини, яка б не переживала такої кризи протягом життя, яка була б позбавлена необхідності дорослішати, зростати, старіти, наближуватись до життєвого фіналу» [10]. Основними «симптомами наближення» нормативних криз є необхідність зміни провідної діяльності внаслідок психічного насичення, неможливості подальшого розвитку і зростання.

Анормальна криза не пов'язана із завершенням певного етапу психічного розвитку, певною стадією життєвого шляху. Вона виникає у складних життєвих умовах, коли людина переживає події, що раптово змінюють її долю. Такі події можуть відбуватися у родинному, професійному, особистому житті. Особливо болісно переживаються життєві колізії після серії випадкових невдач, під час зростання загального незадоволення собою, власною долею, своєю діяльністю, супутником життя. Авторка підкреслює, щоповсякчасні неприємності можуть також впливати на виникнення або перебіг ненормативної кризи, якщо їх забагато, якщо вони переслідують людину на кожному кроці.

Т.М. Титаренко доходить висновку, що «будь-яка криза вимагає розгорнутого, аргументованого, усвідомленого розв'язання задачі на смисл, яке у буденності відбувається найчастіше згорнуто, неструктуровано» [10]. Це твердження підкреслює головну ознаку кризи – наявність екзистенційного завдання, проблеми смислу, що вимагає від особистості перегляду всієї системи свого духовного та матеріального світу і пояснює, чому так болісно відбувається переживання цього етапу життя, і в чому головна складність кризи: необхідно не просто перетерпіти або витратити зусилля і вирішити певні проблеми, - треба переоцінити наявну та створити нову, більш актуальну «картинку світу», змінити власні уявлення, цінності, установки, по-іншому думати, діяти, робити інші (не такі, як раніше) вибори і вчинки.

Отже, життєва криза має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно складних життєвих ситуацій. Життєва криза – період життєвого шляху, насичений кризовими ситуаціями, обставинами, подіями, які або несуть загрозу фізичному чи психічному існуванню людини, або настільки порушують звичний ритм і якість її життя, що доводять особистість до граничної межі енергетичних, психічних та адаптаційних ресурсів і викликають необхідність перегляду екзистенційної картини світу особистості. Кризова ситуація – життєва ситуація із найвищим (критичним) рівнем розвитку проблематики особистості, тобто проблемна ситуація, яку особистість переживає, перебуваючи у кризовому психічному стані.

Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш-менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього. Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках – уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [1].

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є подія (чи події), яка її викликає – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом. Іноді в літературі, кризову подію називають «кризова ситуація». Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх. Причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, наприклад, утрату для одного, може здаватися цілком ординарним і прийнятним для іншого.

Важливим аспектом розгляду кризових ситуацій (поряд із чинниками виникнення та особливостями протікання) є їх типологія. Вже відмічалось, що загальноприйнятим є поділ криз на нормативні (вікові) та анормальні. До кризових періодів розвитку особистості традиційно відносять: власне вікові кризи; вікові кризи, що пов'язані із значними змінами у соціальному статусі особистості; кризи, що зумовлені змінами соціальних статусів в суспільстві. Кризи першої групи виникають в розвитку особистості, коли на фоні значних змін біологічного, фізіологічного, психофізіологічного характеру відбуваються істотні зміни в психологічному статусі людини. На думку Л.С. Вигодського [3] психологічне новоутворення руйнує попередню ситуацію розвитку і сприяє розвитку іншої соціальної ситуації, яка більшою мірою відповідає цим новим можливостям. До другої групи криз відносять, наприклад, кризи молодих спеціалістів, пенсійну кризу та ін. Йдеться про дорослих людей, які, значною мірою, самі визначають свою соціальну ситуацію та стиль взаємовідносин з оточенням. Третя група криз прив'язана до суспільних трансформацій, що можуть відбутися у будь-якому суспільстві. Саме цю кризу пережили, наприклад, ті, формування особистості яких відбувалось в СРСР, після розпаду якого стало необхідним засвоювати нові, несоборні, цінності.

Інші науковці пропонують розрізняти кризи за такими критеріями [2, с. 122]:

- за віковим (кризи розвитку): криза підліткового періоду; криза тридцяти років; криза «середини» життя тощо;
- за критерієм тривалості: мікрокриза – кілька хвилин; короткочасна – до чотирьох – шести тижнів; довготривала – до 1 - го року;
- за критерієм результативності: конструктивні; деструктивні;
- за діяльним критерієм: криза операціональної сторони життєдіяльності: «не знаю, як жити далі»; криза мотиваційно-цільової сторони життєдіяльності: «не знаю, для чого жити далі»; криза смислової сторони життєдіяльності: «не знаю, навіщо взагалі жити далі»;

- за критерієм детермінованості: кризи, що викликані інтрапсихічними факторами; кризи, що викликані ситуативними факторами;
- за критерієм складності: прості кризи, що викликані однією подією; багатовимірні кризи, що торкаються практично всіх аспектів індивідуального життя особистості;
- за критерієм передбачуваності: передбачувані (нормативні); «ситуаційні» (імовірнісні); проміжні.

П.П. Горностаї, в межах ролі теорії [4] розробив власну класифікацію кризових ситуацій, основним критерієм якої є життєві проблеми та дисгармонія зміни життєвих ролей особистості. Всього науковець виділяє сім груп.

1. Кризи становлення особистості. Це - вікові кризи, що вважаються нормативними, тобто необхідними для нормального процесу становлення особистості.

2. Кризи здоров'я. Ці кризи пов'язані зі втратою здоров'я, каліцтвом чи іншими серйозними проблемами, що докорінно змінюють життя.

3. Термінальні кризи, які пов'язані з термінальними цінностями людини, зокрема з імовірним чи неминучим близьким кінцем її життя.

4. Кризи життєвих стосунків. Причинами подібних криз можуть виступати: смерть близької людини, вимушена розлука, зрада інших людей, розлучення (що пов'язане з втратою чи появою міжособистісних ролей). Як окрему категорію криз значущих стосунків можна розглядати кризи кохання.

5. Кризи особистісної автономії. Причиною кризи можуть бути обставини, пов'язані з втратою чи обмеженням особистісної автономії чи свободи: попадання у фатальну залежність від людей чи обставин, позбавлення волі.

6. Кризи самореалізації. Ця криза може настати внаслідок обставин, пов'язаних з неможливістю нормальної, звичної чи такої, що планується, самореалізації людини: втрата роботи, значущої соціальної ролі, вихід на пенсію, банкрутство, крах життєвих планів, усвідомлення помилковості життєвого шляху, змушене вигнання (наприклад, внаслідок соціальних конфліктів).

7. Кризи життєвих помилок. Часто кризові явища розвиваються внаслідок яких-небудь здійснених фатальних вчинків (криза, що переживається людиною внаслідок скоєної нею зради, злочину, навіть якщо це не пов'язане з відбуванням покарання), втрата коштовної речі (автомобіль, будинок, квартира; сюди можна віднести і злигодні внаслідок стихійного лиха), кризи гріха.

Розглядаючи типологію криз з точки зору часових орієнтацій, науковець виділяє три типи криз: а) кризи з орієнтацією в майбутнє; б) кризи з орієнтацією в минуле; в) кризи без чітко вираженої часової орієнтації.

На наш погляд, охарактеризовані вище типології є дуже слушними для використання в практиці соціальної роботи. З одного боку, вони дають змогу орієнтуватися в актуальній проблематиці клієнта, водночас оцінюючи і середовище, і умови, за яких відбувається взаємодія з клієнтом (за принципом - «тут» і «тепер»). А з іншого, - визначення типу кризи «підказує» фахівцеві, - якої допомоги і послуг потребує клієнт найгостріше, в якій формі та якої інтенсивності.

Серед різновидів кризових ситуацій в соціальній роботі особливе місце посідають так звані «надзвичайні» ситуації. Визначення їх регламентоване нормативними актами, що регулюють діяльність системи запобігання та реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру [6,7]. Відповідно до них, надзвичайна ситуація передбачає «порушення нормальних умов життя і діяльності людей на об'єкті або території, спричинене аварією, катастрофою, стихійним лихом або іншими чинниками, що призвело (може призвести) до загибелі людей та/або значних матеріальних втрат» [6, ст. 2].

Основними видами надзвичайних ситуацій [по 11, с. 12] є: надзвичайні ситуації техногенного характеру (транспортні аварії (катастрофи), пожежі, неспровоковані вибухи чи їх загроза, аварії з викидом небезпечних хімічних, радіоактивних, біологічних речовин, раптове руйнування споруд та будівель та ін.); надзвичайні ситуації природного характеру (небезпечні геологічні, метеорологічні, гідрологічні морські та прісноводні явища, деградація ґрунтів і надр, природні пожежі, інфекційна захворюваність людей, домашніх тварин, масове ураження сільськогосподарських рослин хворобами та шкідниками та ін.); надзвичайні ситуації соціально-політичного характеру; надзвичайні ситуації воєнного характеру та ін.

Загальними ознаками надзвичайної ситуації є: наявність або загроза загибелі людей чи суттєве порушення умов їх життєдіяльності; матеріальні збитки; істотне погіршення стану довкілля. Основними подіями, які спричиняють надзвичайні ситуації, виступають: аварія, небезпечне природне явище та катастрофа.

Так само, як і в інших критичних ситуаціях, важливим аспектом їх аналізу виступають події, які спричиняють критичні стани та обставини. Зокрема, Дж. Мітчел (Mitchell, J) серед основних причин психічної травматизації потерпілих у надзвичайних ситуаціях вважає кризову подію (стресор) і критичний інцидент. Стресор - будь-яка подія, яка виступає стимулом, що визначає потреби особистості, групи або організації. Критичний інцидент - будь-яка подія або ситуація, що виходить за межі «нормального» життєвого досвіду й викликає надзвичайно сильну емоційну реакцію, яка може перешкоджати виконанню службових обов'язків під час події або вже після її завершення. [12, с.37].

Українські дослідники надзвичайних ситуацій виділяють фази, що характеризують психологічну реакцію та критичний інцидент [11, с.46]:

- Шок, що проявляється у: а) зниженні активності та дезорієнтації в оточенні; б) запереченні реальності події. Ця фаза є такою, що швидко минає.

- Реагування у різній за інтенсивністю та якістю формі тривоги, страху, які поступово притупляються на ґрунті усвідомлення незворотності події, виникнення почуття провини, депресії.

- Адаптації, прийняття реальності, або фіксації на психотравмуючих переживаннях та формування симптоматики посттравматичного синдрому.

Подібні етапи описують й інші спеціалісти по екстремальним та надзвичайним ситуаціям [9]. Вони висловлюють думку, що справжні незгоди наступають тоді, коли закінчуються катастрофічні дії і починається надання допомоги тим, хто постраждав.

Таким чином, надзвичайні ситуації можна розглядати як різновид кризових ситуацій, в яких повністю руйнуються механізми саморегуляції особистості. Вони вирізняються також і тим, що події, які їх викликають, часто є раптовими, аномальними, екстремальними, катастрофічними, і обов'язково виступають сильними (травмуючими) чинниками, вони помітно виснажують людину, викликаючи страх або почуття безпорадності. Внаслідок такого стресогенного впливу у особистості після закінчення дії надзвичайної ситуації можуть формуватися симптоми так званого посттравматичного синдрому, або посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

З огляду на те, що в Україні серед клієнтів соціальних служб значна частка колишніх воїнів, які виконували інтернаціональний обов'язок, а також ліквідаторів наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, у соціальних працівників повинні бути знання як про особливості надзвичайних ситуацій, так і про реагування людей на їх наслідки.

Висновки. Загалом, в результаті аналізу понять, що характеризують життєві кризи та кризові ситуації, можна зробити наступні висновки стосовно змісту та напрямків соціально-психологічного забезпечення діяльності фахівців, що надають та створюють соціальні послуги.

1. При побудові концепції і моделей соціально-психологічного забезпечення, важливо враховувати, що кризовим життєвим ситуаціям (на відміну від буденних та скрутних) притаманні наступні особливості:

- ініціація кризовими, неординарними подіями, які, або є раптовими, неочікуваними та непередбачуваними, або є якісно новим наслідком негативного розвитку накопичених раніше проблем;

- високий рівень психологічної напруги, стресогенності, гострота переживань;

- прояви, які зумовлюють зміни на вітальному, психологічному, когнітивному, поведінковому, екзистенційному рівнях;

- результатами подолання, виходу із кризових ситуацій стають особистісні новоутворення, абсолютно новий досвід, наступний етап розвитку;

- можливі травматизуючі наслідки (наприклад, посттравматичні стресові розлади) та ін.

2. Не дивлячись на те, що основним завданням соціальних працівників згідно існуючим нормативним настановам, є створення умов для покращання скрутої життєвої ситуації, дані спеціалісти щодня сутикаються з людьми, які, живучи своє життя, проходять через різні обставини і життєві ситуації – від буденних до скрутних, кризових, а, іноді, і надзвичайних. Це потребує ґрунтовної розробки методів і технологій допомоги особам, що переживають кризові ситуації (або їх наслідки). На наш погляд, соціально-психологічне забезпечення процесу створення цих методів повинно охоплювати як теоретичні аспекти змісту, проявів, особливостей, чинників, умов протікання, наслідків та типології кризових ситуацій, криз, так і передбачати розробку конкретних моделей, форм діяльності, які є доречними та ефективними в таких ситуаціях. Важливо зосереджувати увагу не лише на наданні соціальних послуг (наприклад, з призначення та виплати тих чи інших видів допомог, виплат), але і на способах спілкування з людьми, які переживають кризу, наданні їм психологічної, моральної підтримки, можливо, навіть, певного виду консультативної чи посередницької допомоги.

3. До професійного досвіду та компетенції соціальних працівників і практичних психологів при роботі з людьми, які переживають кризові ситуації, окрім зазначених вище знань, мають увійти практичні навички: діагностування кризових станів; визначення їх типу, структури, аналізу кризової ситуації; навички орієнтації у різних кризових проявах вікового характеру; оцінювання ступеня ризику подій, обставин та їх стресогенного впливу на людину; визначення ресурсних можливостей клієнтів (як на індивідуальному, так і на груповому рівнях); вміння планувати та реалізовувати антикризові стратегії, визначати напрямки та шляхи змін; навички надання невідкладної психологічної допомоги і підтримки як клієнтам, так і фахівцям, що надають екстренну допомогу людям у надзвичайних ситуаціях тощо.

4. Для забезпечення належної соціальної та психологічної допомоги особам, які переживають кризові та надзвичайні ситуації, варто розглянути доцільність більш активного впровадження так званого «психосоціального підходу».

Його сутність полягає в тому, щоб «розуміти особистість цілісно, у багатоманітності її взаємин з оточуючим світом, не розділяючи поняття «внутрішній світ» і «зовнішня реальність», а розуміти цілісність людини в ситуації, її психосоціальність. Мета психосоціального підходу полягає у підтримці рівноваги між внутрішнім психічним життям суб'єкта та його міжсистемними взаєминами, що впливають на процес і якість життєдіяльності» [8, с. 17]. Психосоціальна робота розкладається як один із напрямків соціальної роботи, що спрямовується передусім на надання первинної психологічної допомоги у напружених соціальних ситуаціях, на пошук та оптимізацію відповідних ресурсів. Особливу увагу в межах психосоціального підходу приділяють психологічним аспектам складної життєвої ситуації клієнта. З одного боку, термін «психосоціальна» визначає точку зору на причини

людських страждань, а з іншої, - вказує на способи вирішення проблем, що враховують як соціальні, так і психологічні чинники.

Відтак, не зменшуючи актуальності і значимості функціонування психологічних служб, наголошуємо на необхідності розвитку психологічної і психотерапевтичної допомоги як складової соціальної роботи, оскільки чимало кризових, надзвичайних ситуацій особистості потрапляють в поле зору та професійної діяльності соціальних працівників.

5. Враховуючи, що життєві кризи можуть бути нормативними, а, отже, передбачуваними, діяльність системи соціальної та соціально-психологічної допомоги має бути спрямована на вирішення конкретних вікових завдань на кожному з етапів життєвого шляху людини. Тобто, якщо розглядати соціальну роботу як інститут соціалізації, то формування соціальних і психологічних служб (або визначення напрямків і планування їх роботи) може будуватися відповідно до вікових криз на життєвих етапах людини. Наприклад, соціальні служби, що працюють з дітьми дошкільного віку та сім'ями, в яких вони виховуються; служби по наданню соціальної та соціально-психологічної підтримки в середніх навчальних закладах; соціальні служби для молоді (зокрема, наприклад, при відповідних навчальних закладах, у військових частинах тощо); соціальні служби для працюючих і безробітних; осередки надання різних видів послуг людям літнього та похилого віку.

Ми, розуміємо, що, з одного боку, чимало соціальних служб, із перерахованих вище, вже існують та успішно функціонують. Однак, їх діяльність не спрямовується безпосередньо на вирішення ситуацій, пов'язаних із віковими кризами. Тому можливим є певне коригування напрямків їх роботи. З іншого боку, ми свідомі того, що формування нової системи соціальної та соціально-психологічної допомоги і послуг (з новими підходами) уявляється такою собі утопією в нашому суспільстві, якому наразі притаманні економічні та соціальні труднощі, що унеможливають повноцінну допомогу усім громадянам, які її потребують. Однак, Україна, проголошуючи себе соціальною державою, тобто такою, яка визнає наявність у громадян соціальних та соціально-психологічних проблем і бере на себе відповідальність за їх вирішення, витрачаючи при цьому значні ресурси на розробку та впровадження різноманітних соціальних програм і проєктів, тим більше повинна будувати систему соціальних послуг і допомоги, виходячи саме з нагальних, об'єктивно існуючих потреб і спрямовувати кошти і можливості на подолання існуючих, з високим ступенем ймовірності та прогнозованих труднощів.

Literatura

1. Ambrumova A. G. Analiz sostojanij psihologicheskogo krizisa i ih dinamika / Ambrumova A. G. // Psihologicheskij zhurnal. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 107 – 115.
2. Varban С. О. Zhitteva kriza: ponjattja, koncepcii ta projavi / С. О. Varban // Problemi suchasnoj psihologii: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. I. Ogienka ta Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraїni / za red. S. D. Maksimenka, L. A. Onufrievoi. – Vip. 8 – Kam'janec'-Podil's'kij: Aksioma, 2010. – С. 120-133.
3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6-ti tomah / Vygotskij L. S. – М.: Pedagogika. – t.1., 1982. – 487 s.; t.3., 1983. – 368 s.
4. Gornostaj P. P. Teorija i praktika psihologicheskogo konsul'tirovanija: Problemnyj podhod / Gornostaj P. P., Vas'kovskaja S. V. – Kiev: Naukova dumka, 1995. – 128 s.
5. Olport G. Stanovlenie lichnosti / Olport G. – М.: Smysl, 2002. – 462 s.
6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraїni vid 3 serpnja 1998 roku № 1198 «Pro edinu derzhavnu sistemu zapobigannja i reaguvannja na nadzvichajni situacii tehnogennogo ta prirodnoho harakteru». – Oficijnij visnik Ukraїni vid 20.08.1998. - 1998 r., № 31, st. 41.
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraїni vid 24 bereznja 2004 roku № 368 «Pro zatverdzhennja Porjadku klasifikacii nadzvichajnih situacij tehnogennogo ta prirodnoho harakteru za ih rivnjami» (Iz zminami, vnesenimi zgidno z Postanovoju KM N 297 vid 02.04.2009). – Oficijnij visnik Ukraїni vid 09.04.2004 — 2004 r., № 12, tom 1, st. 129, stattja 740.
8. Safonova L.V. Soderzhanie i metodika psihosocial'noj raboty: uchebn. posobie dlja stud. vyssh. uchebnyh zavedenij / L. F. Safonova. – М.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 224 s.
9. Skljjarova T. V. Razvitie lichnosti v trudnyh zhiznennyh situacijah i jekstremal'nyh uslovijah [Jelektronnyj resurs] / T. V. Skljjarova // Pravoslavnyj obrazovatel'nyj portal «Slovo». – Rezhim dostupu: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/43282.php?PRINT=Y>
10. Titarenko T. Zhittevi krizi: tehnologii konsul'tuvannja. Persha chastina / Tetjana Titarenko. – К. : Glavnik, 2007. – 144 s.
11. Jakovenko S.I., Lisenko V.I. Social'no-psihologichna dopomoga pri nadzvichajnih situacijah i kritichnih incidentah. Monografija. – К: Centr social'nih ekspertiz i prognoziv Institutu sociologii NANU, 1999. – 226 s.
12. Mitchell J. When disaster strike: The critical incident stress debriefing process / Mitchell J. // Journal of Emergency Medical Services, 1987, № 8. – P. 36 – 39.

УДК 316.613-057.87:32

Зв'язок політичних установок студентів із різними видами спрямованості

Москаленко В.В.

Была изучена взаимосвязь политических установок с разными видами направленности. Проведен теоретический анализ понятия направленности личности и ее видов. Изучались политические установки студентов в структуре личности и факторы их формирования. Был проведен эмпирический анализ политических установок и направленности личности студентов. В результате проведенного исследования была выявлена определенная корреляция между направленностью студентов «на себя» с одной стороны и политическими установками - с другой.

Ключевые слова: политические установки, направленность личности, виды направленности, личность студента.

Був вивчений взаємозв'язок політичних установок з різними видами спрямованості. Проведено теоретичний аналіз поняття спрямованості особистості та її видів. Вивчалися політичні установки студентів в структурі особистості і фактори їх формування. Був проведений емпіричний аналіз політичних установок і спрямованості особистості студентів. В результаті проведеного дослідження була виявлена певна кореляція між спрямованістю студентів «на себе» з одного боку і політичними установками - з іншого.

Ключові слова: політичні установки, спрямованість особистості, види спрямованості, особистість студента.

We studied the relationship of political systems with different kinds of focus. A theoretical analysis of the concept of personality and its focus species. Studied political attitudes of students in the personality structure and factors of their formation. Was conducted empirical analysis of policies and orientation of the individual students. The study was found a correlation between the orientation of students "over" on the one hand and political attitudes - on the other.

Keywords: political attitudes, personality orientation, types of orientation, personality of the student.

Особливе значення в сучасній політичній психології здобуває вияв і характеристика політичних установок особистості в суспільному житті. Політичні установки відіграють важливу роль у становленні політичної свідомості членів суспільства. Разом із тим політичні установки є важливим компонентом масової свідомості, а тому дозволяють відстежувати його стан та тенденції, які в ньому панують. Саме в політичних установках відбито нормативно-ціннісне відношення різних верств населення та населення в цілому до діяльності політичних інститутів та організацій, всієї політичної системи, принципів і норм її функціонування. Установки, яких індивід набуває в готовому вигляді з соціального досвіду і культури, є одним з найважливіших елементів політичної психології.

Відомо, що значна частина молодого покоління вступає в життя політично несвідомими, недостатньо обізнаними в проблемах суспільства, що становить загрозу маніпулюванню свідомістю, використання політиками несвідомих громадян для своєї мети. Разом із тим в сучасному українському суспільстві спостерігається певне розмивання політичних установок і поглядів через велике розчарування людей різними політичними проектами.

Важливою характеристикою особистості є її спрямованість, яка відбиває складну ієрархію відносин людини до навколишнього світу, певну систему життєвих цінностей. Спрямованість особистості демонструє вибірковість психіки, її особистісну індивідуальність. Особистісна спрямованість давно й плідно вивчається вітчизняними психологами, які виявили її соціальне походження та важливу роль у становленні свідомості суб'єкта.

Спрямованість у певній мірі ґрунтується на фундаментальних життєвих установках суб'єкта. Тому є важливим дослідженням – яким чином пов'язані між собою політичні установки суб'єкта та спрямованість особистості. Особливо актуальним є виявлення такого зв'язку серед студентів, тому що саме в юнацькому віці відбувається становлення політичних установок особистості та важливо дослідити ті чинники, які на це впливають.

Мета роботи – вивчення взаємозв'язку політичних установок студентів із різними видами спрямованості.

Завдання:

1. Зробити теоретичний аналіз поняття спрямованості особистості та її видів.
2. Вивчити політичні установки в структурі особистості та чинники їх формування.
3. Провести емпіричний аналіз політичних установок та спрямованості особистості студентів.
4. Зробити кореляційний аналіз зв'язку політичних установок студентів з видами їхньої особистісної спрямованості.

Вибірку склали студенти молодших курсів, які навчаються за спеціальністю інженерна механіка в Сумському університеті, у кількості 56 чоловік загалом. З них 32 юнаки та 24 дівчини. Вік випробуваних з 18 до 21 років. Серед випробуваних 23 жителі міста Суми та 34 з інших міст України.

Були використані наступні діагностичні методики:

1. Методика Лайкерта, що виявляє політичні установки особистості. Методика виявляє два види політичних установок: 1) керівництво країни не має зв'язків із народом та живе своїм життям; 2)

керівництву країни не можна довіряти.

2. Орієнтаційна анкета, що виявляє спрямованість особистості. Методика виявляє 3 види спрямованості особистості: 1) на себе і на свої досягнення; 2) на спілкування та взаємодію з іншими; 3) на виконання завдання.

Особистість кожної людини наділена тільки їй властивим сполученням рис і особливостей, що утворюють її індивідуальність – сполучення психологічних особливостей людини, що становлять її своєрідність, її відмінність від інших людей. До таких властивостей належать, зокрема, спрямованість та установки.

Спрямованість особистості вивчалася у вітчизняній психології особистості такими дослідниками, як В. Н. Мясіщев, О. Г. Ковальов, К.К. Платонов тощо.

За В.Н. Мясіщевим, спрямованість особистості складають система відносин індивіда, яка формується у соціумі [4]. У В. Н. Мясіщева структура особистості розглядається як одна зі сторін особистості поряд зі спрямованістю.

На відміну від нього О. Г. Ковальов та К.К. Платонов виділяють чотири підструктури особистості, серед яких найвищим рівнем є її спрямованість. Спрямованість складається з потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань особистості тощо [5].

Виділяють спрямованість особистості на своє Я і все що з ним пов'язане. Також виділяють спрямованість на сферу спілкування з усіма її аспектами. Крім того, ще одним видом спрямованості є ділова – прагнення досягти мети й результату в діяльності [3].

Політичні установки виражають стійкий тип поведінки й відносин громадян до внутрішньої і зовнішньої політики держави. Ці установки можуть бути зведені у відносно однорідну групу, хоча відношення підпорядкування ідеології і політики зберігається.

Низка дослідників затверджувала, що цінності є першоосновою установок. Зокрема, модель плюралізму цінностей, припускає, що «основою всіх систем політичних переконань є кінцеві чи термінальні цінності, що визначають підсумкові стани публічної політики. Структура цінностей, загальної взаємини між ними можуть бути важливими для розвитку теорії політичних установок. Психологів завжди більше цікавило визначення спектру людських цінностей і відносин між ними [3].

У свідомості однієї людини можуть одночасно, не руйнуючи один одного співіснувати установки, одна з яких заснована на знаннях теоретичного змісту, а інша вибудована на основі власного повсякденного досвіду. Ця система установок у радянський час одержала назву «двозначність». Людина з народження знає всі «правильні» слова і якоюсь мірою в них вірить, хоча весь його реальний досвід спростовує правильність такої віри. Люди досить легко розділяють у різних ситуаціях протилежні установки, що не мають внутрішнього протиріччя в особистості. З цього можна зробити висновок, що легше сформулювати нові установки в особистості, ніж зруйнувати старі. На цьому заснована вся політична пропаганда, механізм маніпулювання суспільної думки і вироблення політичних установок у суб'єктів політики [3].

Політичною установкою можна вважати таку установку, що визначає внутрішню якість суб'єкта політики, що базується на його попередньому досвіді і політичній культурі, що впливає на відношення особистості до майбутніх політичних подій. Політична установка – різновид соціальної установки. Установки, що придбалися в готовому вигляді з соціального досвіду і культури – один із найважливіших компонентів соціально-політичної психології і політичної культури людини. Індивід взагалі дуже рідко виробляє своє абсолютно унікальне відношення до громадської і політичної дійсності; оскільки вона на відміну від приватного життя охоплює безліч людей, свої установки відносно цієї дійсності індивід часто-густо запозичує від інших, від тієї або іншої соціальної спільності [2].

Політичні установки є одним із елементів соціального світогляду людини і в значній мірі зумовлюють її соціальну поведінку.

Дилигенський Г. Г. [2, С. 120] у структурі політичної установки виділяє три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний елемент політичної установки відбиває попередні знання індивіда, інтерес до політики. Емоційне відношення до політичного об'єкту, як правило, з'являється раніше критичного оцінювання об'єкту. Саме емоційний компонент політичних установок відіграє істотну роль у формуванні політичних забобів, расових стереотипів, релігійної, національної та інших видів нетерпимості. Поведінковий елемент установки являє безпосередню готовність до політичної дії.

На формування політичної установки значний вплив робить соціальний контекст: політичні установки служать вираженням глибоких соціально обумовлених мотиваційних потреб, таких як відчуття залучення до структури соціальних зв'язків, близькості з соціальним оточенням, безпеки, самопізнання і самоствердження тощо [2].

Зміна політичної установки може відбуватися під впливом переконання, масової пропаганди, членства в новій політичній групі або ж завдяки глибшому знайомству з об'єктом політичної установки. Існує дві теоретичні моделі, що пояснюють зміну політичної установки.

1. Біхевіористська: заснована на принципі навчання. Передбачається, що установки індивіда змінюються залежно від того, яким чином організовується підкріплення якої-небудь політичної установки. Зміна соціально-політичної установки залежить від системи винагород і покарань.

2. Когнітивістська (теорія відповідності). Політична установка змінюється, коли в когнітивній структурі індивіда виникає невідповідність. Стимулом для зміни політичної установки є потреба у відновленні впорядкованого сприйняття зовнішнього світу [1, С. 84].

Політичні установки та спрямованість особистості вивчаються у досліджуваних студентів, які знаходяться у юнацькому віці. Головні психологічні досягнення в юнацькому віці: новий рівень розвитку самосвідомості; відкриття свого внутрішнього світу у всій його індивідуальній цілісності й унікальності; прагнення до самопізнання; формування особистої ідентичності, почуття індивідуальної психологічної наступності й єдності; самоповага; становлення особистісного способу буття.

Види особистісної спрямованості студентів було вивчено за допомогою орієнтаційної анкети. Спочатку виявлено переважання певного виду спрямованості в даних досліджуваних визначенням відсотку студентів з тим чи іншим типом спрямованості. Результати містяться у табл. 1.

У тих випадках, коли два види спрямованості набирали однакову кількість балів, ми відносили досліджуваного до двох переважаючих видів особистісної спрямованості.

Таблиця 1

Розподіл учнів по групах з переважаючим видом спрямованості в спілкуванні

N п/п	Вид спрямованості	Відсоток
1	На себе	39,3%
2	На спілкування	57,1%
3	На діло	3,6%

За даними таблиці видно, що в більшості досліджуваних (57,1%) переважає вид особистісної спрямованості «на спілкування». В 39,3% досліджуваних переважає вид особистісної спрямованості «на себе». В 3,6% переважає орієнтація «на діло» (завдання).

Тим самим переважаючий вид особистісної спрямованості в даній групі досліджуваних виражає орієнтацію досліджуваних студентів на сферу спілкування, взаємовідносин із оточуючими людьми, на прагнення підтримувати позитивні відносини, й відбиває певну залежність від спілкування.

Разом із тим найменш представлена серед переважаючих видів особистісної орієнтації – орієнтація «на діло». В досліджуваних слабо виражена орієнтація на виконання роботи, на її результат.

Для того, щоб оцінити виразність видів спрямованості в загальному вигляді – було вираховано середні значення та стандартне відхилення в групі досліджуваних за кожним показником. Результати подано в табл. 2.

Як видно з таблиці 2 орієнтації на спілкування і на себе значно переважають орієнтацію «на діло». Орієнтація «на спілкування» незначною мірою вища за орієнтацію «на себе» за середнім показником. Але разом із тим стандартне відхилення серед результатів орієнтації «на спілкування» помітно вище, ніж за двома іншими показниками, що свідчить про великий «розкид» результатів. Тим самим в орієнтації на спілкування багато як високих показників, так і низьких. Тому не можна стверджувати, що саме орієнтація «на спілкування» характеризує всю вибірку досліджуваних.

Таблиця 2

Узагальнені результати виявлення виду спрямованості у досліджуваних (у середніх значеннях та стандартному відхиленні)

N п/п	Вид спрямованості	Середнє значення	Стандартне відхилення
1	На себе	33,73	5,87
2	На спілкування	34,04	9,88
3	На діло	22,23	5,56

Хоча загалом можна стверджувати, що результати розрахунків середніх значень збігаються з розрахунками відсотків переважаючого виду спрямованості – в даній групі найбільш виразна орієнтація «на спілкування», а найменш виразна – «на діло».

Сформованість політичних установок у студентів вивчено за допомогою методики Лайкерта. Зокрема, виявлено ступінь сформованості політичної установки на те, що керівництво країни не має зв'язків із народом, а також на те, що керівництву країни не можна довіряти. Отримані результати у вигляді середніх значень та стандартного відхилення містяться у табл. 3.

Таблиця 3

Узагальнені результати вивчення міри сформованості політичної установки у досліджуваних (у середніх значеннях та стандартному відхиленні)

N п/п	Вид політичної установки	Середнє значення	Стандартне відхилення
1	Керівництво країни не має зв'язків з народом	15,35	3,84
2	Керівництву країни не можна довіряти	10,96	2,69

За даними таблиці видно, що установка № 1 – на те, що керівництво країни не має зв'язків з народом сформована в більшій мірі, ніж установка № 2 – на те, що керівництву країни не можна довіряти: в 1 установці 15,35 від 25 можливих балів складає 61,4%, в той час, як 10,96 від 20 можливих балів складає 54,8%.

Тим самим, можна стверджувати, що обидві політичні установки в достатній мірі сформовані в досліджуваних студентах.

Таблиця 4

Кореляційні зв'язки між видами політичних установок і видами особистісної спрямованості

Показники	Спрямованість на себе	Спрямованість на спілкування	Спрямованість на діло
№ 1 – Керівництво країни не має зв'язків з народом	0,46	0,19	0,14
№ 2 – Керівництву країни не можна довіряти	0,34	-0,09	-0,12

Таким чином виявлено, що певний вид особистісної спрямованості має взаємозв'язок із певними політичними установками, а саме: студенти зі спрямованістю «на себе» мають сформовані установки на те, що керівництво країни не має зв'язків із народом, в дещо меншій мірі – що керівництву країни не можна довіряти. Не виявлено значимих кореляційних зв'язків між видами спрямованості «на спілкування» та «на діло» з одного боку, та політичними установками – з іншого.

В результаті діагностики студентів виявлено, що переважаючий вид особистісної спрямованості в даній групі досліджуваних виражає орієнтацію досліджуваних студентів на сферу спілкування. Разом із тим найменш представлена серед видів особистісної орієнтації – орієнтація «на діло».

Виявлено, що політична установка № 1 – на те, що керівництво країни не має зв'язків з народом сформована в досліджуваних в більшій мірі, ніж політична установка № 2 – на те, що керівництву країни не можна довіряти.

Виявлено, що студенти з видом особистісної спрямованості «на себе» мають порівняно більш сформовані установки на те, що керівництво країни не має зв'язків із народом, а також на те, що керівництву країни не можна довіряти.

Отже, виявлений зв'язок виду особистісної спрямованості з політичними установками у студентів, які взяли участь у дослідженні.

Отримані результати дозволили встановити наступне:

1. Спрямованість складається з потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань особистості. Спрямованість формується шляхом виховання, вона соціально обумовлена. Виділяють спрямованість особистості на своє Я, на сферу спілкування та ділову.

2. В соціальній психології визначено, що політичні установки виражають стійкий тип поведінки й відносин громадян до внутрішньої і зовнішньої політики держави. Особистісні цінності є першоосновою установок. Політичною установкою можна вважати таку установку, що визначає внутрішню якість суб'єкта політики, що базується на його попередньому досвіді і політичній культурі, що впливає на відношення особистості до майбутніх політичних подій. Політична установка формується в процесі соціалізації людини. Вона виникає в результаті активного освоєння особою усієї системи соціально-політичних зв'язків. Зміна політичної установки може відбуватися під впливом переконання, масової пропаганди тощо.

3. Виявлено, що в групі досліджуваних студентів переважаючий вид особистісної спрямованості є спрямованість «на спілкування», дещо менше «на себе», «на діло».

Виявлено, що політична установка на те, що керівництво країни не має зв'язків з народом сформована в досліджуваних студентів дещо в більшій мірі, ніж політична установка на те, що керівництву країни не можна довіряти.

4. Виявлено певний кореляційний зв'язок між спрямованістю студентів «на себе» з одного боку та політичними установками – з іншого. Для студентів з іншими видами особистісної спрямованості такого зв'язку не виявлено.

Literatura

1. Andreev A.A. Politicheskaya psichologiya. – M: Mir, 2002. – 240 s.
2. Diligensky G.G. Sotsialno-politicheskaya psichologiya. – M: Nauka, 1999.
3. Lyutova S. Socialnaya psichologiya lichnosti. Theoriya i practika. Kurs lekcij. – M: Sfera, 2002. – 183 s.
4. Platonov K. K. O psichologicheskoy systeme. – M: Smysl, 1972. – 216 s.
5. Socialnaya psichologiya / pod red. S.A.Sushchenko. – Rostov-na-Donu: Phenix, 2005. – 345 s.

УДК 159.923:796.073

Особливості групової ідентифікації футбольних фанатів та любителів футболу

Поліванова О.Є., Пантюх М.А.

Стаття присвячена дослідженню особливостей групової ідентифікації футбольних фанатів. Метою даної роботи є порівняльний аналіз особливостей групової ідентифікації футбольних фанатів та любителів футболу. В статті проведений ретельний теоретичний аналіз літератури. В ході дослідження виявлено що і любителі футболу і футбольні фанати сприймають себе як носіїв соціально бажаних характеристик. Однак останні сприймають себе так лише у групі футбольних фанатів. Футбольні фанати ідентифікують себе лише з групою, сприймають себе як невід'ємну її частину, у той час як любителі є відстороненими від групи.

Ключові слова: фанат, фан-група, ідентифікація, групова ідентифікація, любителі футболу.

Статья посвящена исследованию особенностей групповой идентификации футбольных фанатов. Целью работы является сравнительный анализ особенностей групповой идентификации футбольных фанатов и любителей футбола. В статье проведен тщательный теоретический анализ литературы. В результате исследования выявлено что и любители футбола и футбольные фанаты воспринимают себя как носителей социально желательных характеристик. Однако последние воспринимают себя так только в группе футбольных фанатов. Футбольные фанаты идентифицируют себя с группой, воспринимают себя как неотъемлемую ее часть, в то время как любители являются отстраненными от группы. Ключевые слова: фанат, Фан-группа, идентификация, групповая идентификация, любители футбола.

The article is devoted to the study of specific features of group identification of football fans. The purpose of the work is a comparative analysis of the characteristics of group identification of football fans and football lovers. The article provides a thorough theoretical analysis of the literature. A result of research revealed that football fans and football lovers perceive themselves as bearers of socially desirable characteristics. However, the latter perceive themselves so only in a group of football fans. Football fans identify themselves with a group, see themselves as an integral part of it, while the fans are excluded from the group.

Key words: fan, fan - group, identity, group identification, football lovers.

Щороку популярність спорту у світі стрімко зростає, створюється безліч програм для залучення молоді до різних видів спорту. Футбол не став виключенням: у нашій країні його популярність різко зросла після Євро – 2012р. Футбол здобув масу прихильників та фанатів. Часто оточуючі сприймають футбол як гру, що породжує агресію, а фанатів вважають вбивцями. Однак фанати - середа далеко неоднорідна, а поведінка вболівальників досить різноманітна. Фанатизм - непохитна і не маюча жодної альтернативи прихильність індивіда певним переконанням, що виражається у його діяльності і спілкуванні. Фанатизм пов'язаний з відданістю ідеї та поєднується з нетерпимістю до інакомислячих, зневагою до етичних норм, що перешкоджає досягненню спільної мети. Найчастіше такі терміни, як фанат та фанатизм пов'язані з футболом і представляють собою організоване з середини співтовариство активних вболівальників, що живуть відповідно своїх правил та традицій.

Дослідженням проблеми фанатів, та фанатського руху займалось багато вчених, однак в більшості випадків досліджувалися певні групи фанатів, зокрема - футбольні хулігани, та й проводились ці дослідження здебільшого в Європі, адже ще в 1980 роки хуліганізм називали англійською хворобою. Дані дослідження носять більш соціологічний характер, ніж психологічний, у рамках психології дослідження проводились лиш у напрямку вивчення особистості фанатів.

Непередбачуваний рух фанатів перетворився на стабільний елемент футбольного життя. Дане явище зародилося ще наприкінці 60 – х років, а його осередком стала Англія. Джон Гаррінгтон (британський психіатр) зробив першу серйозну спробу дослідження нового на той період явища – футбольний хуліганізм. Його висновки було засновано на даних анкетного опитування та спостереження на футбольних матчах. Основна ідея Гаррінгтона полягала в тому, що причина футбольного насильства перш за все пов'язана з індивідуальною патологією та реакціями на безпосередні подразники, що детерміновані умовами, в яких знаходились уболівальники [12, с.30-31].

Альтернативні теоретичні підходи засновувались на критиці Гаррінгтона. Один з таких підходів представляв соціолог Ян Тейлор, який здійснив перше соціологічне дослідження футбольного хуліганства. Він стверджував, що комерціалізація футболу зумовила те, що гравці все більше віддалялися від глядачів, що їх підтримували, а насильство на футбольних матчах було своєрідною відповіддю останніх. Отже, насильство та агресія визначалися як спроба відновити контроль над грою. Аналіз Тейлора був і все ще залишається досить актуальним, про що свідчать численні дискусії навколо нього [12, с.33-34].

Розуміння футбольного насильства як субкультурних стилів пропонували переважно соціологами з Центру сучасних культурних досліджень у Бірмінгемському університеті. Джон Кларк і Стюарт Галл виходили, зокрема, з того, що особливий субкультурний стиль дозволив

молодим людям у специфічній формі вирішувати конфлікти, структурні і матеріальні проблеми. Пізніше Кларк і Галл додали, що змагання, яке відбувається на полі, переноситься на трибуни і за їх межі, де на перше місце виходить особиста перемога. Важливим елементом у цьому протистоянні стає захоплення території супротивника. Слід також зазначити, що кожна дія в межах стадіону і його околиць має символічний характер, що дозволяє індивідам ідентифікувати себе зі спільнотою футбольних хуліганів, які підтримують певний клуб. [11,14].

Гендерний підхід до проблеми футбольного хуліганства був представлений Рубі ЛаччГров і полягає в тому, що причиною прояву футбольного насильства в чоловічому середовищі стало створення гендерних образів «сучасного хлопця» і «чоловіка вікторіанської епохи». Нездатність і небажання багатьох представників чоловічої статі відігравати нові гендерні ролі призводить до застосування ними у своїх діях старих, племінних сценаріїв демонстрації мужності, безпосередньо пов'язаних з демонстрацією фізичної і психічної агресії і застосуванням різних форм насильства [13; 14].

Поза переліченими підходами стоїть робота Пітера Марша [14], в якій, на відміну від більшості соціологічних теоретизувань, робиться акцент на клас і макрополітичні зміни. П. Марш зосереджує увагу безпосередньо на поведінці, що спостерігається, і на символах, відтворених футбольними хуліганями. Марш з'ясував, що дії, які сприймалися як погроми, були високоритуалізованою поведінкою, що була набагато менш шкідливою, з точки зору загроз фізичному здоров'ю, ніж це здавалося. Футбольні трибуни стали альтернативою кар'єри. Насильство, як заподіяння фізичного збитку, було частиною маршруту до успіху, але не було тотальним. У середовищі футбольних хуліганів було більше розмов про насильство, ніж його реальних проявів [12, 16].

Слід відмітити внесок в дослідження футбольного хуліганізму робіт Д. Брімсона, основною рисою яких є суб'єктивність оцінки поведінки футбольних хуліганів та її причин [8,9,10,11]. Незважаючи на те, що роботи Брімсона носять, скоріше не науковий, а публіцистичний характер у них детально зображена діяльність футбольних хуліганів. Також не можна не звернути увагу на деякі, досить цікаві міркування самого автора, зокрема він стверджує, що футбольний хуліганізм – це екстремальний вид спорту, який поєднує в собі стільки гострих відчуттів, які відчуває хіба що людина, стрибаючи з парашуту. І саме ці відчуття роблять їх сильнішими [10].

Серед італійських учених проблеми футбольного хуліганства досліджували такі соціологи як Алесандро ДалЛаго, Антоніо Роверсі, соціальний фізіолог Алессандро Сальвіні. Їхні підходи до футбольного насильства суттєво відрізняються. ДалЛаго розглядає поведінку вболівальника, як украй ритуалізовану. Його бачення цього феномену збігаються з баченням Пітера Марша та деяких інших англійських дослідників. Лаго виділяє фактори, що детермінують поведінку різних груп футбольних вболівальників. По - перше, футбол породжує ідентифікацію вболівальника з визначеним набором символів і лінгвістичних термінів. У той же час ДалЛаго підкреслює, що соціальна поведінка «ultras» у межах стадіонів ритуалізована до такого ступеня, що символічні жести, що ображають, є заміниками фізичної агресії, але не виключаються й реальні зіткнення. Це залежить від традицій конкуренції між двома групами; і, по - друге, від ситуаційних факторів. Згідно з Роверсі, сучасні ultras просто продовжують боротьбу своїх батьків, наслідуючи історичні форми ворожнечі. Нові „ultras” використовують більш «барвистий» і «живий» стиль вираження не тільки конкуренції, але й пристрасті до гри [14]. У фокусі уваги Сальвіні знаходяться такі аспекти зазначеної проблеми, як домінування й агресія, самоідентичність і приєднання до групи, прийняття норми групи ultras, роль ситуаційних змінних, зокрема їх вплив на перетворення ритуальної поведінки [12].

Чітко виражений прикладний характер мають дослідження проблеми футбольного хуліганства в Німеччині. Одним із перших вивченням проблеми футбольного насильства займався німецький соціолог Ган. Він доводив, що для молодого німця усе складнішим стає процес власної ідентифікації. Проте приєднання до субкультури футбольних хуліганів суттєво спрощує цей процес.

Вивчення футбольного хуліганства у Голландії зосереджено навколо протистояння підходів дослідницьких груп Бруга та Санде. Дослідження групи Бруга було сконцентровано на соціальному складі і демографічних особливостях груп голландських хуліганів. Група Бруга обрала досить ортодоксальний психологічний підхід до пояснення зростання рівня футбольного хуліганства і вандалізму в Голландії. Виділяються два основних фактори: відсутність ефективного батьківського контролю за поведінкою підлітків та їх успішністю в школі. Навідміну від такого тлумачення група Санде стверджувала, що причинами є особиста психологічна схильність до насильства і незадоволеність своїм соціальним станом, тому що більшість футбольних хуліганів були нижче своїх батьків за рівнем освіти та соціальним станом.

Зародження футбольного фанатизму на теренах Радянського Союзу почалося на початку 1970 –х років коли прихильники «Спартака» з'явилися на стадіоні з символікою підтримуючого клубу. Пізніше до них приєдналися і фанати інших московських команд, не відстали і фанати ленинградського «Зеніту» та київського «Динамо». Щодо досліджень проблеми фанатського руху у вітчизняній психології, то дана проблема не знайшла масового зацікавлення, тому книга В. Алмашина про фанатів і хуліганів київського ФК «Динамо», є одним з не багатьох джерел інформації про футбольних фанатів на теренах України, однак і вона має скоріше публіцистичний характер. Незважаючи на це, проблемою футбольного фанатизму починають цікавитися молоді вчені з різних галузей наук [4;7]. Це зумовлено тим, що популярність футболу значно зросла у час підготовки та проведення Україною ЄВРО – 2012р.

Таким чином проведений теоретичний аналіз літератури дозволяє зробити висновки про більш публіцистичний та соціологічний характер досліджень та брак, суто психологічних досліджень футбольного фанатизму. Тому метою нашої роботи є дослідження особливості групової ідентифікації футбольних фанатів та любителів футболу.

Об'єктом нашого дослідження є групова ідентифікація.

Предмет дослідження полягає у виявленні особливостей групової ідентифікації футбольних фанатів.

У ході роботи були виділені наступні задачі:

- 1.Провести теоретичний аналіз літератури, пов'язаної з проблемами футбольного фанатизму.
- 2.Виявити особливості ставлення до себе та фан– руху футбольних фанатів та любителів футболу.
- 3.Виявити особливості групової ідентифікації у досліджуваних групах.
- 4.Провести порівняльний аналіз особливостей ідентифікації футбольних фанатів та любителів футболу.

Нами були використані наступні методи: асоціативний малюнковий тест, асоціативний тест, метод семантичного диференціалу, тест «ХТО Я?» (М.Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевої), анкетування.

Вибірку склали 40 футбольних вболівальників віком від 16 – до 23 року, які були поділені на дві групи: фанати, ті що входять до складу фан – груп, та любителі футболу – ті, що полюбляють дивитися футбольні матчі, їх приваблює сама гра.

У ході дослідження нами були отримані наступні результати.

Вивчення ставлення до себе фанатів та прихильників футболу показала, що оцінка фанатами та вболівальниками таких понять, як «Я», та «Фанат» суттєво відрізняється. Для фанатів дані поняття практично тотожні («Я» - 10,55, «фанат» -10,45): вони високо оцінюють як свою власну особистість, так і фанатів взагалі. Також футбольні фанати оцінюють власну особистість і поняття «фанат», як впевнених у собі та незалежних («Я» - 7,8, «фанат» - 12,9). Результати оцінки любителів футболу («Я» - 12, «фанат» - 3,4) свідчать про те, що члени даної групи сприймають себе, як особистість, схильні усвідомлювати себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, однак оцінка поняття «фанат» вказує на критичне відношення, незадоволення їхньою поведінкою, досягненнями, особливостями особистості, недостатнє прийняття даної групи. В той же час, любителі футболу в собі дещо не впевнені, а фанатів сприймають, як незалежних та впевнених у собі, більш активних та товариських («Я» - 5,5, «фанат» - 8,95 для любителів футболу).

Таким чином можна припустити, що вболівальники, які належать до групи футбольних фанатів, повною мірою ідентифікують себе з фан–рухом, в той час, як у любителів футболу існують значні відмінності в сприйнятті себе та фанатів.

Аналізуючи асоціації, які вболівальники продукували на вираз «футбольний фанат» можна сказати, що для 80% любителів футболу, фанат асоціюється з бійкою, явною грубістю та агресією. Також фанатів характеризують, як велику, гучну юрбу людей, або ж натовп, що є дуже емоційною та імпульсивною. Також любителі асоціюють футбольних фанатів з пивом. Щодо фанатів, то для них даний вираз характеризується підтримкою улюбленої команди та вказівкою на територіальне розташування (тобто те місце, де вони знаходяться під час матчу). У 100% відповідей зустрічається футбольна атрибутика зокрема піротехніка, прапор та шарф, що є невід'ємною частиною одягу футбольного вболівальника.

Асоціативний малюнковий текст показав, що любителі футболу малюють себе дещо відсторонено від групи фанатів, часто на їх зображеннях фігурують гравці, футбольне поле, м'яч. Якщо на малюнку присутні футбольні фанати, то їх, як правило, зображують подалі від себе. Поруч з собою малюють простих вболівальників, що зорієнтовані на спостереження гри. Щодо футбольних фанатів, то на своїх малюнках вони демонструють групу людей, з різноманітними вигуками, футбольною атрибутикою: прапорами, шарфами та емблемами, часто фігурують і різноманітні, говорячи на фанатському сленгу, «речевки».

Результати аналізу ідентифікаційних характеристик тесту «ХТО Я?» (М.Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевої) показали, що любителі футболу відносяться до врівноваженого типу, у той час, як фанати до типу, що сумнівається. Тобто для любителів футболу характерна велика стресостійкість, вони швидше вирішують конфліктні ситуації, вміють підтримувати конструктивні відносини з різними людьми, терпимо відносяться до недоліків інших людей. У той час фанати характеризуються, як нерішучі.

Полова ідентичність у любителів футболу та фанатів проявляється, як прямо, тобто чітко вказується статева приналежність у нейтральній, тобто без емоційного забарвлення, формі, (наприклад, чоловік); так і побічно, тобто вказуються соціальні ролі які виконує учасник дослідження (наприклад, брат, син, друг, приятель). Таким чином наявність обох проявів статевої ідентичності, говорить про сформованість позитивної статевої ідентичності, можливість багатогранності рольової поведінки успішне установлення та підтримка партнерських відносин з оточуючими людьми.

У любителів футболу відмічається досить високий рівень рефлексивності, тобто вони досить легко себе характеризують. У футбольних фанатів відмічається досить низький рівень рефлексивності, тобто їм досить важко давати характеристики стосовно себе.

Співвідношення соціальних ролей, та індивідуальних характеристик у любителів футболу знаходяться один по відношенню до одного, як 1:1, це говорить про те, що людина усвідомлює

та приймає свою унікальність, приналежність до певної групи не є важливішим ніж власна індивідуальність. У футбольних фанатів співвідношення соціальних ролей, та індивідуальних характеристик знаходяться один по відношенню до одного, як 2:1, це говорить про те, що людина усвідомлює та приймає свою унікальність, однак для фанатів більш важливим є приналежність до певної групи людей.

Аналіз представлених в ідентичності сфер життя показав, що у любителів футболу, це - родина та сфери роботи та навчання; у фанатів - це родина та сфера дозвілля.

Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик показала, що у любителів футболу «Соціальне Я», на відміну від фанатів, характеризується світоглядною ідентичністю. Матеріальне, фізичне та діяльне Я, для фанатів не значиме, і дані ідентифікації зовсім відсутні у їх характеристиках. Існує також і відмінність «Перспективного Я» у досліджуваних групах, зокрема для фанатів характерна групова перспектива, у той час, як для любителів футболу професійна перспектива.

Таким чином проведене дослідження, дозволило зробити наступні висновки:

- футбольні фанати – це частина футбольних вболівальників, яка дотримується певної специфічної субкультури (норми і цінності, символіка і т. д.) і діє відповідно до неї;

- і любителі футболу і футбольні фанати сприймають себе як носіїв позитивних, соціально бажаних характеристик. Однак останні сприймають себе так лише у групі футбольних фанатів, в інших сферах життя вони є нерішучими та не спроможними самостійно приймати рішення. В той час як позитивне ставлення до себе любителів футболу, охоплює всі сфери життя;

- любителі футболу реалізують себе у різних сферах життя, тобто мають широкі уявлення про свою особистість та про своє майбутнє, у той час як уявлення фанатів про своє майбутнє характеризується приналежністю до групи. Матеріальна, фізична та діяльна сфери життя для фанатів є не значимими;

- футбольні фанати ідентифікують себе лише з групою, сприймають її як невід'ємну частину, для них характерна підтримка команди, у той час як любителі футболу є відстороненими від групи та зацікавлені самим процесом гри.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє говорити про чітке уявлення футбольних фанатів про себе, про їх достатньо жорстку ідентифікацію з собі подібними – з одного боку, і про їх нерішучість та неспроможність приймати відповідні рішення за межами фан-руху - з іншого. Крім того їх інтереси є досить вузькими і охоплюють лише сферу вболівання. Тому з нашої точки зору, певну цікавість можуть представляти дослідження життєвої перспективи мотиваційно-ціннісної сфери футбольних фанатів.

Literatura

1. Andreeva G.M. Socialnaya psichologiya: uchebnik dlavuzov / G. M. Andreeva.-5-eizd., isp. Idop.-M.: AspektPress, 2009.-s. 365.
2. Ilyin E. P. Psychology Sports Monographiya. St. Petersburg: «Peter», 2008.
3. The psychological theory of collective / Ed. AV Petrovsky. - M., 1979.
4. Subcultura footballnukhhuliganiv: osoblivosti sotsiologichnogovivchennya on postradyanskopuprostopri / P.M.Artomov. // Ukrainsky sotsium: sotsiologiya, ekonomika, politika // Naukova magazine. - № 2-3 (7-8). - Johannesburg: 2005. - P.20-25.
5. Football fans. Zaboлевshie / V Gutsuliya // Focus number 20 (83), 2008 - S.76-79.
6. Football fanaticism in Russia: Fan - dvizenie and subculture of football fans [Electron - resource] / A. Ille - Mode of access: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/ille.htm>
7. On the study of the psychological mechanisms football is [Electron - resource] / Yanovska Ya. E. - Mode of access: <http://dSPACE.univer.kharkov.ua>
8. Eric Dunning, Patrick Murphy, Ivan Waddington Towards a sociological understanding of football hooliganism as a world phenomenon Available: <http://www.columbus2.dk/Grafik/pfd/Dunningtowards.pdf>
9. Dougie and Eddie Brimson. Everywhere We Go: Behind the Matchday Madness-2006.
10. Dougie Brimson. Barmy Army: The Changing Face of Football Violence — 2000.
11. Dougie Brimson /Eurotrashed: The Rise and Rise of Europe's Football Hooligans— 2003.
12. Dougie Brimson .Kicking Off: Why Hooliganism and Racism Are Killing Football — 2006.
13. Football violence in Europe, July 1996 - http://www.sirc.org/publik/football_violence.pdf
14. Larch Grove R. Masculinity, violence and football hooliganism [online] Available: http://www.hooligansfootball.homestead.com/fales/rgb_final.doc (September 5, 2005).
15. Marsh P, Fox K., Carnibella G, McCann J., Marsh J.: Football Violence in Europe [online] Available: http://www.sirc.org/publik/football_violence.html (September 5, 2005).
16. Sir Norman Chester Centre for Football Research // University of Leicester // Last updated January 2001 Available: <http://www.furd.org/resources/fs1.pdf>
17. <http://megasite.in.ua/63097-futbol-licenziya-na-vbivstvo.html>

УДК 316.4:392.17

Риси архаїчної ініціації в психосоціальному просторі сучасного індивіда за методологією Дж. Кемпбелла

Сивопляс Н. В.

В статті розглядається психологічний зміст феномену ініціації, як процедури поновленої потребами психічного життя сучасного суспільства. Методологічною основою є дослідження Дж. Кемпбелла психіки людини через міфологічні історії та образи. Наслідком міфологічного світосприйняття в традиційному суспільстві є низка ритуалів та процедур які переносять правила всесвіту на життя окремої спільноти і окремої людини. Досліджується проблема архаїчної ініціації в соціальному просторі сучасного індивіда, як психічного механізму, що забезпечує перехід людини до нового внутрішнього змісту, соціального статусу, системи прав і обов'язків, якості світосприйняття.

Ключові слова: ініціація, ритуал, інфантилізм, несвідоме, регресія, випробування.

В статье рассматривается психологическое содержание феномена инициации, как процедуры возобновленной потребностями психической жизни современного общества. Методологической основой выступает исследование Дж. Кемпбелла психики человека через мифологические истории и образы. Последствием мифологического мировосприятия в традиционном обществе является череда ритуалов и процедур, которые переносят правила мира на жизнь отдельного сообщества и отдельного человека. Исследуется проблема архаической инициации в социальном пространстве современного индивида, как психического механизма, который обеспечивает переход человека в новое внутреннее содержание, социальный статус, систему правил и обязанностей, качество мировосприятия.

Ключевые слова: инициация, ритуал, инфантилизм, бессознательное, регрессия, испытание.

The article takes up the issue of psychological content of the initiation phenomenon, as the procedure for the renewing psychic needs of modern society. The methodological basis is J. Campbell's research of the human psyche through mythological stories and images. In a traditional society the consequence of the mythological perception of the world is the series of rituals and procedures that transfer the rules of the world into the life of a community or a person. We research the problem of the archaic initiation in the modern individual's social space as a mental mechanism that provides person's transition to a new inner content, social status, the system of rules and responsibilities, and the quality of world perception.

Key words: initiation, rite, infantilism, the unconscious, regression, initiation, test.

«Різні внутрішні сили можуть входити в конфлікт між собою, й функція міфологічних образів у тому, що б гармонізувати ці сили та координувати енергію нашого тіла й ми могли жити плідно, в згоді з нашим суспільством та новою містерією, яка виникає з кожною новою людиною».

З відео інтерв'ю Дж. Кемпбелла професору Дж. Мішлаву.

Постановка проблеми. Десакралізація поточного життя в більшості сегментів сучасного суспільства є фактом спричиненим розвитком науки і технологій, а також світським змістом освіти, що базується так само на науковому світогляді. Але витиснене із щоденної емпірії сакральне не зникає, як тінь у полудні, а відшукує нову нішу у людській психіці, щоб запанувати таємничими образами і міфічними обрядами там, куди наука й освіта ніколи не прокладуть собі твердого шляху – в підсвідоме. Фактично сакральне в сучасної людини розколоте, або роздвоєне на віру в раціональні речі: наука, політична свобода, ринкова модель економіки і т.і. та на хаотичне скупчення того, що споконвіку ставало причиною віри в надприродні явища та істоти.

На те, що психічне, як переживання й образи перетворюється людиною в міфологічне, в архаїчних і традиційних суспільствах звернув увагу та ретельно дослідив Дж. Кемпбелл. Більш того, він прийшов до висновку, що дослідження психіки сучасної людини слід проводити через міфологічні історії та образи. Як прихильник К. Юнга, він розглядав міфологію як результат дії колективного несвідомого. Наслідком міфологічного світосприйняття в традиційному суспільстві є низка ритуалів та процедур які переносять правила всесвіту на життя окремої спільноти і окремої людини.

Розуміючи, що це достатньо широка тема метою статті є розгляд одного із змістовніших ритуалів традиційного суспільства – ініціації, як психосоціального механізму, що забезпечує перехід людини до нового внутрішнього змісту, соціального статусу, системи прав і обов'язків, якості світосприйняття.

Потяг до дорослості, нового соціального статусу, бажання приєднатися до світу батьків, де з позиції дитини багато чого дозволено, обертається в довготривалу процедуру переживання і подолання нових відчуттів напруги, які вимагають зусилля, терпіння, старання. Така динаміка характерна для сучасного та архаїчного типів суспільств. Перехід індивіда з одного стану в другий, з характерними змінами в соціальному та внутрішньому планах здійснюється через психічну ініціацію. Процедура ініціації виступала своєрідною основою для соціалізації членів традиційного суспільства.

Ініціація, як глибоке психічне переживання провокується об'єктивними та суб'єктивними обставинами суспільного життя. Це етап самовдосконалення, приєднання до позиції дорослого, як акт заперечення та позбавлення від заборон і страхів, інфантильних проявів психіки.

Поняття ініціації в перекладі з латинської (initiatia) означає посвячення в містерію, здійснення таємниць, допущення до богослужінь, право на виховання інших. У філософському словнику ініціація

тракується як «обряд посвячення людини в окремі таємниці, в результаті чого змінюється соціальний статус, забезпечується її входження до групи посвячених (дорослих, воїнів, мисливців, дійсних членів племені, відкривається можливість одружитися) або навіть особливо посвячених (наприклад, залучення до каст жреців)» [3; 201]. Обряд ініціації виступав своєрідним регулятором моральної, релігійної, правової свідомості. Він забезпечував ідеологічну основу життя людей архаїчного суспільства, а також, певною мірою визначав індивідуальне життя кожного її члена.

Індивідуальна психіка ініційованого переживає збудження, тривогу, страх, які мають сполучення з архетипами колективного несвідомого, як системою людських інстинктів. Зміст, мета ініціації задаються традиціями, правилами життя, релігією, особливостями світогляду того чи іншого суспільства. Так в людині, яка підлягає ініціації, поєднується її індивідуальне та колективне світосприйняття. Тому, психічна ініціація індивідуальна та соціальна одночасно, як і психіка індивіда формується внутрішніми та зовнішніми соціальними умовами.

У стародавніх суспільствах становлення учня супроводжувалося низкою обрядів посвячення з обов'язковою передачею знань («Старша Едда», «Манас», «Олонхо», «Калевала» і т.ін.). Сьогодні, в більш м'якому варіанті, вони ледве помітні, але присутні. Ця процедура достатньо формальна, наприклад, через зовнішнє визнання у вигляді диплома, без суттєвих випробувань та напруги для психіки. Свідомість сучасної людини, яка повинна вступати до нової соціальної групи, але залишилась без психічного акту посвячення, виявляється не готовою до глибокої рефлексії, самоаналізу, подоланню хвилювань викликаних збентеженим колективним несвідомим психіки. Сучасна ініціація існує як тривалий, розтягнутий в часі та соціумі процес, в якому людина залишається на одинці з привидами інфантильних страхів, імпульсами несвідомого. Тепер прийняття нової соціальної ролі, соціального статусу, подолання кризових ситуацій, особистість повинна пережити самотійно, частіше обираючи залежність, пасивність, культивуючи свої дитячі спогади, образи.

Тільки найбільш міцні ієрархічні організації, що містять у собі цінності, передані тривалим вихованням через символічні процедури й маніпуляції свідомістю з високою психічною енергетикою й гострими сакральними переживаннями, частково зберігають у сучасному суспільстві значимість обряду посвятя як процедури дорослішання й вибору, де несвідоме динамічно розвивається до когнітивного прийняття. Це, насамперед церковні ієрархії, таємні спецслужби, елітні військові підрозділи, ультра-радикальні воєнізовані політичні угруповання, кримінальні співтовариства. Тому звичайна сучасна людина у своєму дорослішанні принципово самотня.

В архаїчних співтовариствах ініціація носить імперативний характер, тобто є обов'язковою процедурою для досягнення певного віку неопіта. Посвячення й навчання практично не залежить від бажання особи, що спостерігається особливо при груповій ініціації (ініціація підлітків у воїни). Незначною мірою бажання індивіда може враховуватися при індивідуальній ініціації (учень шамана, новий вождь племені й т.д.), але й у такому випадку обраний повинен скоріше скоритися волі вищих сил й наставника, чим виражати своє усвідомлене побажання. Процес навчання й випробування так само мало залежить від його волі. Волю й витримку він повинен проявляти переборюючи створені штучно труднощі, навіть не намагаючись якось вплинути на зміст випробувань. Фінальний акт посвячення – оголошення учня повноцінним дорослим, цілком залежить від організаторів випробування. Тобто, очевидний той факт, що примітивні й древні культури, спираючись на колективні потреби, мінімізували індивідуальне бажання ініційованих.

Сучасне суспільство, навпаки, обирає ключовим моментом індивідуальне бажання особистості, за винятком базової середньої освіти, при визначенні подальшої соціальної участі, як у процесі утворення, визнання якості знань, зміни соціального статусу й т.д.

Представимо порівняльну таблицю ініціації:

Таблиця 1

ІНІЦІАЦІЯ	ВИЗНАЧЕННЯ ОБ'ЄКТА (УЧНЯ)	НАВЧАННЯ, ПІДГОТОВКА	ПОСВЯЧЕННЯ	ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ВИЗНАННЯ
<i>Примітивні культури</i>	Не залежить від волі та бажання учня	Обов'язкове, як виконання зобов'язань	Воля наставника, вчителя (шамана, вождя)	На основі дозволу «вищих сил»
<i>Сучасне суспільство</i>	Обумовлено індивідуальним бажанням (мотивація) та соціальними умовами	Індивідуальна воля (саморегуляція) учня	Чіткі стандартизовані критерії екзаменів (об'єктивність)	Під загальним контролем системи, на основі професійних якостей

Древні співтовариства встановлювали міфологічну систему контролю за несвідомою сферою неопіта, знищуючи через ініціаційні випробування сумніви й страхи, формуючи підструктуру «Супер-Его» через безпосередню трансформацію й прийняття змістів «Ід». Роль підструктури «Его» споконвічно мінімізується. Колективне несвідоме перетворюється в когнітивне, обумовлене релігією й міфологією служіння співтовариству.

Сучасне суспільство формує, насамперед підструктуру «Его», практично не турбуючись про структуру несвідомого. «Супер-Его» складається з особистого довгого життєвого досвіду особистості. Звідси, незачеплене «вихованням» несвідоме прориваючись на верхні поверхи психіки часто породжує тенденції «Мортідо»: вампіризм, антисоціальна поведінка, цинізм, песимізм, пасивність, інфантилізм і т.д.

В. Райх вважав, що розвиток «невротичного характеру» обумовлено впливом соціокультурних тенденцій буття особистості в суспільстві. На його думку в умовах цивілізації відбувається «вбивство»

природних задатків людини, розвиток яких набуває патологічного характеру: формуються такі риси індивіда, які підкреслюють його самотність, безсилля, страх перед соціальними силами. Все це призводить до відчуження людини від своїх внутрішніх потенцій, від властивій їй «природної соціальності», перетворенню цих потенцій у викривлення, ірраціональні імпульси.

У цьому випадку можна посперитися на точку зору Дж. Кемпбелла висловлену в статті «Шизофренія: внутрішня подорож». Вона зводиться до того, що в традиційній культурі ініційований переносить гостру психологічну кризу (психоз) у процесі обмеженого в часі ритуалу страждання, але виходить із такого стану до раціональної свідомості завдяки тому, що не відкидає місцевого суспільного укладу і його проявів, тобто індивідуальне й колективне не дисонують. Сучасна людина в триваючому процесі соціального становлення часто критично, уважно й сприйнятливо ставиться до суспільства, тлумачить світ з позицій власних переживань і страхів, піддається несвідомим образам, що захльостують її свідомість [1; 194-196].

3. Фрейд відзначав важливість того, що лікування людини припускає процес «повернення до джерел» (*regressus ad uterum*) і називав це регресією в клінічній практиці психоаналізу [4;6; 101]. Так само, в архаїчних культурах діяла практика колективного повернення назад за допомогою відповідних сакральних ритуалів, через які події минулого в новому осмисленні проживалися усім співтовариством або значною його частиною.

Завдяки механізму ініціації, по суті екзистенціальному поверненню назад, підлітки племені ставали повноправними членами суспільства, соціально відповідальними, із пробудженими культурними традиціями в свідомості. Наприклад, у деяких індуїстських співтовариствах існує обряд «упанаяма», який полягає в залученні хлопчика до впливу особистості наставника. Тоді наставник символічно перевтілює підлітка в ембріон і виношує його три ночі у своєму череві. Той, хто проходить упанаяма, вважається двічі народженим. З погляду структури, таке повернення до материнського лона співвідноситься з регресією Всесвіту до зародкового стану Хаосу, до стану до народження, тобто інобуття – Смерті [6; 102].

Ініціації героїв, чаклунів і шаманів у міфах оповідають про *regressus* через пожирання персонажа морським чудовиськом (море як образ материнських вод) і його переможному звільненні після розкриття черева чудовиська; прохід персонажа через *vagina dentata*, або небезпечний спуск у грот або печеру, асоційований з ротом і входом у черво Мати-Землі.

Очевидним є зміст цих випробувань – повернення до джерел готує нове народження, але воно не повторює перше фізичне народження. Це відродження духовного порядку, вхід у нову форму існування, підключення до культури. Після такої ініціації підлітки розривають зв'язок з дитинством, іграми, витівками, тобто з тим, що колись було дозволено як дитячі слабкості. Але самим принциповим є розрив із матір'ю, відлучення від її турбот назавжди, входження в світ дорослих чоловіків, знаходження духовної сили дорослого воїна. Магічний ритуал з колективною участю всіх членів племені відразу розривав зв'язок з інфантилізмом й фактично, відбувалося ослаблення залежності психіки молодих чоловіків племені від Едіпового комплексу, який, в умовах ослабленого й нечіткого прояву ініціації у сучасній цивілізації долається самостійно та індивідуально.

Очевидною є взаємодія векторів Мортідо й Лібідо, коли в ініціацію повернення до джерел закладено сценарій ритуальної смерті неофіта.

У древніх культурах обрядова смерть ґрунтувалася на міфі про те, що Надприродна Істота, щоб оновити людей, спочатку їх вбиває, а потім воскрешає іншими, новими, духовними, сильними людьми. У такому варіанті смерть уподібнюється переходу в більш високу якість. Обрядова смерть означала кінець «природного», слабкого, тваринного в людині та перехід до нового культурного способу існування. Вона ставала дійсною людиною, у тому розумінні, що уподібнювалася до Надприродної Істоти, завдяки наставництву древніх, які відкривали справді людський світ життя [5; 323-324].

У ряді культур такий перехід через Смерть фіксувався фізичними слідами на тілі неофіта: обрізання в ряду африканських й австралійських племен, татуювання в індіанців і народів Океанії, культові шрами, ритуальні зачіски й тому подібні сліди відродження. Тобто, на тілі залишалися важливі знаки-символи змужніння й сили.

В сучасному суспільстві випробування Смертю стосується деяких форм субкультурних неформальних організацій. Поняття «субкультура» визначає особливу сферу, цілісне суверенне утворення всередині пануючої культури, яке відрізняється власним цілісним ладом, звичаями, нормами. Наприклад, кримінальне співтовариство не має законного статусу, не зареєстроване як організація, але має чітко визначені, хоча й не прописані правила, специфічність комунікацій та поведінки, ритуальні дії у відповідності з ієрархічною структурою. Прийняття в члени такого співтовариства може бути пов'язане з виконанням завдань ризикованих для життя, небезпекою фізичному стану, обмеженням соціальної свободи. Входження до кримінального світу лежить через оцінку та визнання авторитетним наставником достатнього ступеню агресивних, протиправних дій, тобто висувуються певні критерії, жорсткі вимоги. За умови відповідності, та подолання усіх перешкод людина буде прийнята до організації. В поетапному проходженні ініціаційних процедур перевірки на своєрідну «гідність» та «адекватність» індивід отримує об'єктивну небезпеку подальшому існуванню. Представники, або так звані, носії субкультури зацікавлені в збереженні власних законів і протистоянні домінуючій культурі, яка сприймається як «чужа» й загрозлива. Отже, людина долає суттєві бар'єри, випробування на шляху до вступу в закритий світ асоціальності. Можна сказати, що за подібних складних умов, а може навіть м'якших, людина має потенціал та ресурси (свідомі та несвідомі) для руху шляхом конструктивної

соціалізації, творчої адаптації, інтеграції в соціокультурні процеси суспільства. Але хаос несвідомого, енергія Мортідо знаходить соціальний простір для свого вираження та психічного підкріплення, фіксації.

Про приналежність до кримінального світу та статус в ньому свідчить татуювання злочинців, яке є символом ініціації. Традиційно татуювання слугувало не тільки прикрасою (як її використовує сучасна молодь), а відображало символи роду, племені, тотему, вказувала на соціальний ранг, ієрархічну позицію.

Приклади татуювань наповнені символічним змістом про статусний рівень, положення в співтоваристві: образи куполів символізують строк ув'язнення та вимагають пошани до їхнього «носія»; складені у молитві руки є символом каяття за злочини проти людини; зображення янгола є символом свободи, влади, обраності; зображення Христа на розп'ятті – це уособлення втрати віри та надії, слабкості; татуювання на фалангах пальців у вигляді персня, погонів символізують високий статус у злочинному світі.

Древній символізм становлення людського над природним і тваринним, дорослого й зрілого над інфантильним, сили над слабкістю, важливий для нас як факт постійного пошуку в історії людства духовної опори в процесах окультурення світу, а разом з тим й Его психіки.

Сила приходить як подолання пережитого, як переродження через усвідомлення в тих стандартах і правилах культури, у яких перебуває людина. Джозеф Кемпбелл у своїй найвідомішій роботі «Тисячелікий герой» застосовує метод психоаналізу для дослідження міфологічної символіки, і суть обряду ініціації характеризує так: «Так звані обряди переходу, що займають значне місце в житті примітивного суспільства (ритуали народження, присвоєння імені, вступу в зрілий вік, одруження, поховання й т.д.) відрізняються обов'язковим і звичайно дуже жорстокими актами розриву, за допомогою яких розум радикально відтинається від установок, прихильностей і способу життя тієї стадії, що залишається» [2; 22].

Цікаво, що багато древніх ритуальних випробувань і символів відповідають образам, які мимоволі можуть з'являтися в сновидіннях і фантазіях сучасної людини, коли вона сама перебуває в стадії переходу й відмови від дитячих фіксацій й інфантильних прихильностей минулого. Наприклад, в «Символах трансформації» К. Г. Юнг писав, що одному з його пацієнтів приснилося, начебто з печери накинута змія й вкусила за геніталії [2; 23]. Сновидіння трапилося в період коли пацієнт під впливом сеансів психоаналізу почав звільнятися від уз власного комплексу матері. Це підтверджує, що на шляху до психічної «сили Его», несвідоме будує нам пастки у вигляді погроз і залякувань, намагаючись повернути до базових природних способів захисту не через подолання, а не випускаючи з інфантильного природного раю.

У стародавності «функція міфології й ритуалу полягала в символічному захопленні русі вперед, у протидію іншим низинним людським фантазіям, які прив'язують нас до минулого. У дійсності, цілком може бути, що високий рівень невротичних розладів у наш час обумовлено занепадом інституцій – носіїв такої діючої допомоги» [2; 23].

Кемпбелл відзначає, що психічна слабкість багатьох сучасних людей визначається тим, що в підсвідомості панують і правлять не вигнані образи дитинства, тому присутня неготовність до переходу в зрілість. Він з жalem вказує на те, що в сучасному суспільстві навіть діє зовсім протилежна тенденція: «ціль полягає не в тім, щоб дорослішати, а в збереженні вічної юності; не на відстані від Матері, а залишаючись вірним їй» [2; 23]. Це приводить до деструктивних тенденцій у психіці, енергетичному вампіризму в сімейних відносинах, інфантильній залежності від помилкових символів і схильності до маніпулятивних технік масової культури політиків і всяких «лжепророків».

Страх відповідальності за прийняття життєво важливих рішень ідентичний, у такому стані, страху перед смертю, коли домінує «Мортідо» закриває перед психікою шлях подолання й відкриття відповідальності й сили «Лібідо».

Отже, в період розвитку технологій та інформаційних систем сучасна дитина залишається в стані дефіциту емоційного відреагування, глибокої самотності, панічного страху, розгубленості та невпевненості. Соціальна організація суспільства не передбачає визнання права на існування ірраціональної складової психіки й, відповідно, не створює умов для органічного її прийняття та поєднання із свідомістю. Це може створювати напруження між частиною суспільства та індивідом чи групою індивідів через те, що несвідомі імпульси в замаскованому варіанті все ж таки знаходять канали виходу на зовні. Такі імпульси можуть бути лякаючими для інших, або спонукати індивіда до об'єднання в соціальні групи з метою віднайти однодумців та набути почуття причетності до системи за певними ціннісними критеріями. Тому, в більш менш структурованих за ієрархією співтовариствах діють слабкі архаїчні сигнали. Але й вони мотивовані на завдання соціального змісту, а не на збалансованість внутрішньо-емоційного світу людини.

В сучасному українському суспільстві процедура ініціації або розмита, або нівельована викривленими, хибними цінностями. Наприклад, не найкраща в світі радянська система ранжування дорослішання дитини (жовтенята, піонери, комсомольці) ліквідована, але на зміну не запропоновано нічого іншого. Тобто, різниця між учнями першого і одинадцятого класів тільки у віці й кількості проведених у школі років. Вони, зі зміною віку не належать до різних молодіжних або дитячих організацій, тим самим, не отримують розширення системи прав і обов'язків, не проходять через ініціативну процедуру клятви або присяги, вони залишаються в одному кластері під назвою школяри. Відсутнє психоемоційне відділення за віком, тобто процедура дорослішання не фіксується, не

підкріплюється, а відповідно, не підтримується й не вітається соціумом. Справжні ознаки дорослішання самими підлітками замінюються на хибні маркери: куріння, вживання алкоголю, раннє сексуальне життя, публічна ненормативна лексика, конфлікти з законом, створення молодіжних напівкримінальних угруповань і т.і.

Висновки. Перехід індивіда в сучасному суспільстві з одного стану в другий, з характерними змінами в соціальному та внутрішньому планах реально можливий тільки в разі включення людини в структури громадянського суспільства. Це стан, коли крім професійних обов'язків людина добровільно приймає на себе додаткову громадянську відповідальність згідно своїм цінностям й інтересам. Чи вона відстоює архітектурні пам'ятки давнини, чи захищає диких тварин, або права жінок і дітей і т.п., – все це шляхи до справжньої зрілої поведінки дорослої людини, належність до кола однодумців з'єднаних конструктивною метою, до єдино можливої ініціації в дорослість.

На мою думку, в сьогоденні світі включення людини до тієї чи іншої громадської організації є яскравим проявом рис архаїчної ініціації індивіда в модерновій варіації, здійснюється акт символічної гармонізації внутрішнього світу в комунікації з зовнішнім через фільтр колективних цінностей групи. Нова відповідальність долає психічний інфантилізм, випробування посилюють відчуття дорослості, колективне несвідоме має шанс легалізуватися свідомістю.

Literatura

1. Kempbell Dg. Mify, v kotoryh nam zhit. – M.: «Sofiya», 2002. – 256s.
2. Kempbell Dg. Tysiachelikii geroi. M.: «Refl-buk», «AST», 1997. – 384s.
3. Slovar filosofskikh terminov / Nauchnaia redakcia prof. V.G. Kuznetsova, - M.: INFRA-M, 2005. – 731s.
4. Freud Z. Vvedenie v psikhoanaliz: Lekzyi. – SPb.: Piter, 2002. – 384s.
5. Eliade M. Taynie obshestva: Obriady iniazzyi i posviashenia. – K.: Sofiya, 2002. – 352s.
6. Eliade M. Aspekty mifa. – M.: Akademicheskiiy proekt, 2001. – 240s.

УДК 316.613-057

Зв'язок образів батьків і політичної еліти зі ставленням до політичного вибору у молоді
Штойко Я.

У статті розглянуто зв'язок образів батьків та політичної еліти і ставлення до політичного вибору. Розглядаються вітчизняні та західні підходи до проблеми вибору в психології, на основі яких узагальнюється структура вибору, що включає: емоційний, волевий та когнітивний аспекти. Наводяться класифікації та особливості електорального вибору як складного політичного феномену. Аналізуються особливості формування образу політичного лідера, з огляду на ранні етапи політичної соціалізації. Подані результати емпіричного дослідження політичного вибору, в якому одним із його основних критеріїв виступає зв'язок образів батьків та політичної еліти, що актуально для сучасної політичної ситуації в Україні.

Ключові слова: образ політичних лідерів, поняття політичної еліти, образ батьків, електоральний вибір, політична соціалізація.

The article represents the connection between the images of parents and political leaders and their attitude to the political choice. There are considered both domestic and western approaches to the problem of the choice in psychology, according to which the structure of this choice is generalized, including: emotional, volitional and cognitive aspects. This article also shows the classifications and the features of the electoral choice as a sophisticated political phenomenon. The features of the formation of the image of a political leader are also analyzed according to the early stages of the political socialization. Presented results of the empiric research about the political choice, in which the main thing is the connection between the images of parents and political elite which are urgent for present political situation in Ukraine.

Key words: image of political leaders, the concept of the political elite, the images of parents, electoral choice, political socialization.

В статье рассмотрена связь образов родителей и политических лидеров и отношение к политическому выбору. Рассматриваются отечественные и западные подходы к проблеме выбора в психологии, на основе которых обобщается структура выбора, что содержит: эмоциональный, волевой и когнитивный аспекты. Указываются классификации и особенности электорального выбора как сложного политического феномена. Анализируются особенности формирования образа политического лидера, учитывая ранние этапы политической социализации. Представлены результаты эмпирического исследования политического выбора, в котором одним из его основных критериев выступает связь образов родителей и политической элиты, что актуально для современной политической ситуации в Украине.

Ключевые слова: образ политических лидеров, образ родителей, электоральный выбор, политическая социализация.

Процес соціалізації особистості, формування уявлення про владу закладається вперше в сім'ї із встановлених взаємовідносин між батьками, розподілення сімейних ролей та авторитету батька чи матері, що детермінує подальше сприйняття політичної еліти, як деяку суспільну меншість, в руках якої зосереджені всі важелі влади в державі та всеможливі механізми прийняття політичних рішень, завдання яких є зберігання політичної системи, які користуються перевагами свого становища (привілеї) і задовольняють власні потреби та потреби народу. Політична еліта репрезентується державними службовцями, регіональними лідерами, парламентарями, керівниками партій, головою уряду і президентом, що розділяться за масштабністю своїх повноважень.

Дану проблему інтенсивно вивчають американські дослідники Д. Істон і Дж. Деніс, які прийшли до думки, що основу майбутніх політичних атитюдів складають сформовані в дитинстві настанови щодо батьківських (насамперед щодо батька) та інших авторитетних персон. У вітчизняній політичній психології цією проблемою займається М.А. Дроздова, що розробила модель механізмів зв'язку між образами батьків і політичних лідерів [5]. Новизна нашого дослідження полягає у вивченні зв'язку образів батьків та політиків зі ставленням до політичного вибору.

Актуальність даної теми визначається насиченістю політичних подій в українському суспільстві, надмірною політизованістю усіх сфер життя, що потребує від особистості високого рівня розвитку політичної свідомості для прийняття власних рішення.

Отже, електоральна поведінка включає прийняття вибору, що детермінується усвідомленими чи неусвідомленими індивідуально-психологічними характеристиками. Це, в свою чергу, дозволяє виявити причину не відповідності зовнішнього вибору політичного авторитету безпосередньо на виборчій дільниці та образами політиків, що склались в уявленні електорату.

Проблемі вибору в у вітчизняній і зарубіжній психології присвячено безліч наукових праць і емпіричних дослідження, між якими не існує консенсусу - єдиної загальноприйнятої теорії вибору.

У вітчизняній психології традиційно та історично склалося дослідження різноманітних психологічних феноменів через підхід. Відповідно, проблема вибору за Д.О. Леонтьєвим трактується як певна внутрішня діяльність, що подається через конструювання смислових критеріїв для співставлення наявних альтернатив, і здійснюється у внутрішньому плані. Автор класифікує вибір за такими двома показниками, як представленість всіх можливих альтернатив суб'єкту критеріїв для їх порівняння [6]:

1. Вибір як оптимальний шлях для здійснення діяльності, що спрямована на досягнення результату, тобто це ситуація, в якій потрібно обрати одну з альтернатив за відомим критерієм. Відповідно в даній перспективі вибір представляється як простий вибір з повністю автоматизованою в результаті багаторазового повторення операційної структури.

2. Вибір за критерієм, що конструюється самостійно. Суб'єкту необхідно визначити загальні основи для співставлення альтернатив, для формування критеріїв оцінки даних альтернатив, які набувають певного смислу. Це можна ілюструвати на прикладі дослідження поведінки споживачів (consumers' behaviour), ситуації, в якій перед суб'єктом постає задача на смисл, тобто визначити для себе смисл кожної із альтернатив, локалізувати її в своєму життєвому світі. Ця різновидність вибору визначається автором як смисловий вибір.

3. Екзистенційний вибір в критичних життєвих ситуаціях, коли у суб'єкта відсутні готові критерії для співставлення альтернатив, і в свою чергу самих альтернатив. Суб'єкту необхідно самостійно конструювати альтернативи з перспективою на можливі наслідки цього вибору, реалізації відповідальності для здійснення вибору.

Згідно з першоджерелом, в розробці даної проблеми вибору відштовхуються наступні теорії:

- теорія прийняття рішень (К.Дункер, Ю.Козелецький) - автоматизований вибір, його механічність, запрограмованість, без врахування особистісних характеристик.

- теорія цілепокладання (Н.В.Наумова, Ю.І.Швалб) розглядає проблему вибору цілей через екзистенційний вибір, оскільки тільки вільний вибір можна вважати стратегічно раціональним.

- теорія життєвих світів (Ф.Е.Василюк), де вибір розглядається як смисловий, що характеризується складною внутрішньою роботою (аналіз наявних альтернатив вибору через призму власних життєвих цінностей) і простим зовнішнім актом (механічна реалізація вибору) [2]. Для систематизації теорії життєвих світів вітчизняний дослідник Г.Балл вводить математичний опис процесу вибору, що включає внутрішню та зовнішню сторону у самій ситуації вибору.

Отже, в нашому дослідженні ми вирішили політичний вибір ототожнювати зі смисловим як не просто автоматизована дія, а певний вчинок, що змінює життєву ситуацію і дозволяє реалізувати наявні можливості в перспективі.

У зарубіжних підходах проблема вибору найбільш широко розглядається в рамках екзистенційної традиції такими психологами як Е.Фромм, І.Ялом та іншими. Вибір трактується як деякий творчий процес, що створює нові умови життя, через поняття "свободи", оскільки в процесі вибору досягається її найвища результативність і альтернатива стереотипності [8].

У теоріях когнітивного дисонансу Л.Фестінгера і теорії поля К.Левіна вибір розглядається в пасивному і драматичному контексті. Це пов'язано із ситуацією відмови від одного для віддання переваги іншому, що передбачено для зменшення когнітивного дисонансу і вирішення конфліктної ситуації [7].

Представлені підходи до вивчення проблеми вибору в зарубіжній та вітчизняній психології сходяться в точці дотику щодо оцінкової складової особистісного вибору, оскільки в процесі необхідно оцінити наявні альтернативи або їх задати, виходячи із власного досвіду і можливостей.

В політичній психології для вивчення політичних еліт застосовується поняття образу, що включає як раціональні так і ірраціональні уявлення реципієнтів, тобто певні їх індивідуальні характеристики та стереотипні уявлення, що формуються під впливом маніпуляції громадської думки засобами масової інформації, також необхідно врахувати, так би мовити третю силу, в якості етнічних особливостей нації, тобто її менталітету [8].

У рамках індивідуально-психічного або психоаналітичного підходів вивчаються процеси політичної соціалізації: формування в дитячому віці конкретного змісту, тобто когнітивного і ціннісного аспектів політичних поглядів людини. Оскільки досвід і знання, та й історична ситуація, в якій живе людина, сильно відрізняються від того, що вона пізнає і переживає в ранньому дитинстві, було б безглуздо думати, що вже в 3-5 років здійснюється остаточний вибір політичної орієнтації [8]. Найбільш відомі вчені-психоаналітики, які вивчали політичну соціалізацію, Д. Істон і Дж. Денніс на підставі емпіричного дослідження 12 тис. американських дітей прийшли до висновку, що в ранньому віці формується механізм «дифузної підтримки» існуючої політичної системи. Ці та інші американські автори вважали, що діти переносять позитивне афективне сприйняття батька і відомого ним представника влади поліцейського - на президента США, в результаті чого фігура глави держави ідеалізується, а потім ця ідеалізація може бути екстрапольована і на більш безособові інститути влади, наприклад конгрес, на символи держави.

В ситуації електорального вибору, який представлений на смисловому рівні, через наявні

альтернативи у вигляді кандидатів: чи то окремі персони, чи політичні партії, і через визначення суб'єктом оптимального критерію для вирішення існуючої дихотомії. Необхідно зазначити, що під політичним вибором ми розуміємо вибір, який здійснюють громадяни в процесі вільного, прямого, загального і таємного волевиявлення, для віддачі свого голосу об'єкту (кандидату чи партії). Відповідно до цієї дефініції більш коректно в нашому дослідженні позначати політичний вибір електоральним [1].

Мета дослідження – виявити характер зв'язку образів батьків та політиків зі ставленням до політичного вибору.

Методи дослідження: семантичний диференціал Ч. Осгуда (СДО), ЦТО, опитувальник Т.В. Адорно, методика «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), що розроблена групою російських дослідників (Леонтьєв Д.О., Мандрикова О.Ю., Фам А.Х.).

У дослідженні взяли участь 75 респондентів віком від 20 до 22 років. Дослідження проводилося в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна на факультеті комп'ютерних наук, екологічному та юридичному факультетах. Загальним критерієм формування вибірки був досвід голосування на виборах президента України.

Вектор нашого дослідження прийняв наступний напрямок - авторитарні тенденції сучасного українського суспільства, яке сприймає реальність через призму понять «домінантність-підкорення», «сильний-слабкий», ідеалізує певний авторитарний образ, який сформувався в процесі соціалізації, і намагається його екстраполювати на представників політичної еліти для ідентифікації із політичним лідером, який втілює жорстокість і силу. Дана ситуація свідчить про низьку критичність мислення суб'єктів вибору. Такий тип електорату характеризується залежністю від установлених стереотипів, значними труднощами в перебудові встановлених понять, орієнтація на думку оточуючих, що зумовлено високим рівнем конформності. У ситуації вибору така особистість не зможе конструктивно здійснити оцінку існуючих альтернатив вибору, і відповідно обрати критерій для прийняття однієї альтернативи і відхилення іншої. Оскільки в ситуації, коли у людини критичний тип мислення, то їй характерна контрольованість, обґрунтованість, цілеспрямованість у вирішенні задач, формулюванні висновків, ймовірність оцінки прийняття рішення, раціональність вибору, при цьому об'єктивна оцінка образу політика, виділення його позитивних і негативних сторін, а не навпаки, коли створюється певний культ образу, і віра в його всемогутність, що підтверджується багаторазовими спостереженням наступної картини, а саме словами досліджуваних під час проходження методик: «політик – це БАТЬКО НАШ», тобто ідеалізація фігури політика, ірраціональна віра у його всесильність, що робить можливим перекладання відповідальності за зміни в соціальному, економічному, політичному житті на обраного політика, що являється характерним для етнопсихологічних характеристик українця, а саме екстернального локусу контролю [9].

Використовуючи методику СД стосовно відношення досліджуваних до трьох понять: «політик», «мати», «батько», отримані такі результати за трьома факторами: «оцінка», «сила», «активність», що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальні показники за факторами раціональних уявлень

фактор образи	Оцінка	Сила	Активність
Політик	3,37	2,78	3,6
Мати	8,95	3,01	2,81
Батько	6,86	3,71	4,37

Ми бачимо, що сенсорне сприйняття образів політика, матері, батька наступне:

- Для образу матері характерні найвищий показник за фактором «оцінка» в значеннях «хороший-поганий», «світлий-темний» та ін., тобто позитивне відношення до фігури матері, симпатія, емоційне прийняття. Однак найнижчі результати за факторами «сила», «активність», що виявляється в недостатній силі впливу, тобто образ матері сприймається як пасивний, слабкий, м'який однак найбільш емоційно близький, що заслуговує поваги і пошани, як ідеальна постать.

- Для образу політика характерні найнижчі показники за трьома факторами, однак знаходяться в діапазоні середньої величини, що свідчить про невисоку значимість даного образу для досліджуваних, можливо і його нейтральність, визначається його пасивність та інтровертність.

- Для образу батька характерні найвищі показники за факторами «сила», «активність», що свідчить про сприйняття досліджуваними фігури батька як авторитету, впевненого в собі, активного, цілеспрямованого, дієвого, жорстокого. Можливо тому, менш позитивно сприймається, ніж образ матері.

Для дослідження ірраціональних уявлень образів політика, матері і батька використовувався КТВ, а саме кількісні показники Валентність (В) та Нормативність (Н), які свідчать про позитивне емоційне прийняття і відторгнення, та якісний показник – емоційне значення кольору,

що асоціюється з поданими стимулами.

Отримані результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Загальні показники ірраціональних уявлень

Показник Образ	Валентність	Нормативність	Якісна ознака
Політик	5,28	4,08	Синій
Мати	2,29	3,2	жовтий
Батько	3,32	3,56	зелений

З таблиці 2 ми бачимо, що образ політика в індивідуальному розташуванні кольорів досліджуваними займає останні позиції, тому характеризується відповідно, емоційно негативним відношенням. До образів матері і батька, досліджувані відносяться позитивно, емоційно приймають їх, задоволені відповідним відношенням.

Якісний аналіз дає нам такі результати:

- У досліджуваних політик асоціюється із синім кольором, що характеризується як інтровертність, пасивність, статичність, гармонія зі світом, спокій, стійка система цінностей, схильність до естетичного споглядання, чутливість, сенситивність, довіра, самопожертвування, відданість, проматеринська прив'язаність. Це свідчить, що від такого лідера очікують проявів м'якості, ніжності, сердечності, доброти, а також здатності до співчуття, терпимості, тобто недостатності фемінних рис. Враховуючи цілісний підхід в інтерпретації, сумісна кольорова асоціація до синього кольору є сіра, що свідчить про деяку соціальну ізольованість, бездушність, байдужість, обережність по відношенню до постаті політика, що пояснює його емоційне відторгнення.

- У досліджуваних образ матері асоціюється із жовтим кольором, що характеризується як екстравертивна спрямованість, пасивність, динамічність, рівновага зі світом, відсутність напруження у відношенні до фігури матері, супроводжується сприйняттям на підсвідомому рівні на фоні радості, надії, оптимізму. Фігура матері сприймається як ідеалізована постать, включає усі позитивні характеристики, що пояснюється поняттям «безумовна любов» за Е.Фроммом, оскільки тільки мати любить свою дитину «якою вона є», не потребуючи нічого натомість.

- У досліджуваних образ батька асоціюється із зеленим кольором, що характеризується як автономність, самоцінність, інтровертивність, активність, спрямованість на досягнення найвищого статусу, що пов'язана із еластичною напруженістю волі, наполегливістю, завзятістю, самовпевненістю, цінністю влади, накопичення збудження веде до різних форм і рівнів управління, до яких можна віднести: управління спонуканнями, точний контроль, чітка диспозиція, критичний аналіз, послідовна логіка, повчання. Образ батька сприймається як авторитетна фігура, що можна пояснити виходячи із ментальності української нації, її етнопсихологічних особливостей. Посилаючись на Е.Фромма, батьківська любов – це «умовна любов», яку потрібно заслужити, тому для дитини з раннього віку фігура батька постає як деяка сила, якій підкоряєшся, щоб заслужити увагу, любов. Враховуючи цілісний підхід стосовно кольорових асоціацій, важливо врахувати діагностичне значення близької асоціації (використовувалась кількість загальних значень), а саме синього кольору, що додає в образ батька м'якості, чутливості.

Можна побачити, що вищезгадані риси притаманні і свідомим образам і підсвідомим образам. Поряд з тим, деякі риси, що включаються в образ батька, наприклад м'якість протиставляються тим, які є в свідомих уявленнях (там бажають бачити відносно жорсткий образ).

Отже, раціональні та ірраціональні уявлення образів батьків та політика взаємопов'язані, оскільки виявлені значимі кореляції між показниками «оцінка» - «валентність», «сила» - «нормативність», останній зв'язок носить обернений характер.

Образ політика у досліджуваних асоціюється із синім кольором, що близький образу батька, тому відношення до нього відносно негативне, що пояснюється з позицій ролі батька в етапах соціалізації дитини в умовах сім'ї, коли дана постать виступає в ролі авторитету, який займає позицію в процесі виховання – каральну. Образ матері як сакральної постаті, безумовна любов до своєї дитини і її всеохоплююча турбота, що забезпечує цілковиту довіру і безпеку створює фігуру активну, позитивно спрямовану і на підсвідомому рівні викликає позитивне відношення.

Для вирішення задачі по визначенню напрямку та щільності взаємозв'язку між досліджуваними ознаками, використовувався метод рангової кореляції Спірмена між всіма показниками: параметри оцінка, сила, активність, семантична відстань між поняттями «політик», «мати», «батько», якісні характеристики вибору, параметри авторитарної особистості, показники валентності та нормативності.

Були отримані такі результати:

- Виявлені значущі кореляції між досліджуваними ознаками: показник «семантична відстань між поняттями «політик» і «мати» корелює з показниками якості вибору «емоційне забарвлення», «задоволеність вибору», виявлений обернений зв'язок, що означає – при збільшенні показника семантичної відстані між поняттями «політик» та «мати», зменшується

показник позитивного ставлення до вибору і самостійність його здійснення.

• Виявлені значущі кореляції між досліджуваними ознаками: показник «семантична відстань між поняттями «політик» і «батько» корелює з показниками якості вибору «продуманість вибору», «самостійність вибору», «задоволеність вибору», виявлений обернений зв'язок, що означає – при збільшенні показника семантичної відстані між поняттями «політик» та «батько», зменшується показник обґрунтованості, самостійності та задоволеності вибором. Показник даної семантичної відстані корелює із параметрами авторитарної особистості «анти-інтрацепція», «стереотипізм», «проективність», виявлений зв'язок носить прямий характер, тобто при збільшенні семантичної відстані між поняттями «політик» і «батько», збільшуються вираження параметрів авторитарної особистості, а саме: у несприйнятті суб'єктивізму, чутливості, а бачення світу у шаблонних категоріях, проективність, як наслідок віри у небезпеку і жорстокість життя в світі. Також, семантична відстань між поняттями «політик» та «батько» корелює з показником валентності для поняття «політик», виявлений зв'язок носить прямий характер, тобто при збільшенні семантичної відстані між поняттями «політик» та «батько», збільшується показник емоційного прийняття образу політика.

Виявлений обернений зв'язок між образом політика і якісними характеристиками вибору, що найперше, зумовлено емоційним відторгненням даної фігури на підсвідомому рівні, оскільки образ політика ідентифікується швидше з образом батька, ніж матері (див. таблицю 3) і, відповідно сприймається менш позитивно.

Таблиця 3

Загальні показники семантичної відстані

Поняття Показник	Політик – Мати	Політик – Батько	Мати – Батько
D (семантична відстань)	8,86	7,58	8,02

Отже, в процесі політичної соціалізації в умовах сім'ї в дитини формуються певні політичні погляди, а саме їхній ціннісний аспект. Орієнтуючись на психоаналітичний підхід, і розроблений вченими механізм «дифузної підтримки» існуючої політичної системи, діти переносять позитивне афективне сприйняття батька чи матері на представника влади. В даному дослідженні, отримані результати свідчать, що фігура політика, що обирається електоратом України, ближча образу батька, і тому виявлене відносно негативне ставлення по відношенню до нього, що на підсвідомому рівні зумовлене ментальністю українського етносу і актуальними політичними змінами, які негативно впливають на імідж політичних лідерів.

У даній роботі виявлена парадоксальність, а саме негативне ставлення до політика і задоволеність здійсненим вибором, причиною цього являється демонстративне прагнення пересічного українця «демократії», в глибокому сенсі цього поняття: правова держава, демократичний громадський порядок, емпатичність високопосадовців, але в ситуації невизначеності, когнітивного дефіциту, досліджувані здійснюють вибір політичної орієнтації відносно поглядів, знань, правил засвоєних на ранніх етапах політичної соціалізації, а саме в сім'ї, при цьому стереотипно, консервативно і не критично, що характеризує їх як авторитарних особистостей, що зумовлено радянською культурою.

Висновки.

У роботі проведено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми вибору в психології, зв'язку образів політика і батьків у ставленні до політичного вибору.

Вибір – це життєва стратегія, що дозволяє вийти із ситуації «дихотомії», за допомогою категорій вибору, а саме існуючих чи створених альтернатив і критеріїв, що реалізується людиною в різних життєвих ситуаціях відповідно до таких видів вибору як простий, стратегічний та екзистенційний. Точкою дотику у вітчизняних та зарубіжних підходах є оцінювача складова акту вибору, тобто актуальні альтернативи задаються самою людиною, виходячи із кордонів її можливостей і над-можливостей та життєвого досвіду.

Виявлено у досліджуваних високий рівень схильності до антидемократичної ідеології, що свідчить про властиві їм характеристика авторитарної особистості, а саме конвенціоналізм, авторитарне підкорення, авторитарна агресія, анти-інтрацепція, проективність, стереотипність, комплекс влади, сексуальна збоченість. У зв'язку з цим не критичність мислення у ситуації політичного вибору не дозволяє адекватно оцінити альтернативи вибору, щоб його здійснити.

Раціональні та ірраціональні уявлення образів батьків та політика взаємопов'язані, оскільки виявлені значимі кореляції між показниками «оцінка» - «валентність», «сила» - «нормативність», останній зв'язок носить обернений характер.

Було виявлено тісніший зв'язок між образом політика і батька, ніж матері, що ймовірно є причиною емоційного відторгнення фігури політика на підсвідомому рівні, що можна пояснити ментальністю українського етносу.

Виявлена парадоксальність отриманих даних: негативне відношення до образу політика, але задоволеність обранням його, тобто високі якісні характеристики політичного вибору, що зумовлене авторитарністю української культури, яка бажає бачити сильного лідера, що миттєво вирішить соціальні, економічні проблеми.

В подальшому теоретичному і емпіричному дослідженні політичного вибору, а саме його

внутрішньої і зовнішньої структура, планується розробити тренінгову програму, що надавала б можливості моделювання усвідомлюваного, обґрунтованого, самостійного і задоволеного вибору і його безпосереднє втілення в життєвій ситуації.

Literatura

1. Bun V.V. Elektoralnyy vybor: sushchnost, tipy, osobennosti formirovaniya // *Filosofskiye nauki* / V.V. Bun. - 2008. - № 11. - S.192-2001
2. Vasilyuk F. Ye. Psikhotehnika vybora // *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: Gumanisticheskaya perspektiva vpostsovetsoy psikhologii*. [Pod red. D.A. Leontyeva, V.G. Shchur]. - M.: Smysl, 1997. - S. 284 - 314.
3. Diligenskiy G. Sotsialno-politicheskaya psikhologiya / Diligenskiy G. - M.: Nauka, 1994. (http://ihtik.lib.ru/edu_4dec2005/).
4. Dukhnevich V. Psikhologicheskaya gotovnost k politicheskomu vyboru // *Sotsialnaya psikhologiya* / V. Dukhnevich. - 2004. - № 2 (4). - C.70-76.
5. Drozdova M.A. Svyaz obrazov roditeley i politicheskikh avtoritetov u detey i molodezhi // *Sotsialnaya psikhologiya* / Drozdova M.A. - 2008. - № 1. - S. 67-75.
6. Leontyev D.A. Vybor // *Chelovek: Filosofsko-entsiklopedicheskiy slovar* / D.A. Leontyev - M.: Nauka, 2000. - S. 81 - 82.
7. Leontyev D.A., Pilipko I.V. Vybor kak deyatelnost: lichnostnyye determinanty i vozmozhnosti formirovaniya // *Voprosy psikhologii* / D.A. Leontyev, I.V. Pilipko. - 1995. - № 1.
8. Laktionov A.N., Khomulenko A.B. Politicheskaya psikhologiya i imedzhologiya. Uchebno-metodicheskoye posobiye / A.N. Laktionov, A.B. Khomulenko. - Kharkov, 2009. - 94s.
9. Noskova N.V. Problema vybora i vozrastnogo razvitiya cheloveka // *Vesnik PSTGU: Pedagogika. Psikhologiya* / N.V. Noskkova. - 2008. - № 3 (10). S.59-70

УДК 316.6: 316.728

Соціальні та психологічні аспекти дослідження стилю життя

Яновська Ю.Е.

У статті проаналізовано соціальний і психологічний аспекти до визначення поняття «стиль життя». Показано, що з часом і змінами в суспільстві міняються і життя людей, і їх уподобання в різних сферах життєдіяльності. Продемонстрована багатогранність самого поняття «стиль життя», а також множинність підходів до його вивчення. Описані наявні теорії стилів життя і методів їх вивчення, зроблений акцент на тому, що розуміння стилю життя обумовлене тією теорією, яка вибирається як точка відліку.

Ключові слова: стиль життя, клас, соціальна група

В статье проанализированы социальный и психологический аспекты изучения понятия «стиль жизни». Показано, что с течением времени и изменениями в обществе меняются и жизнь людей, и их предпочтения в различных сферах жизнедеятельности. Продемонстрирована многогранность самого понятия «стиль жизни», а также множественность подходов к его изучению. Описаны имеющиеся теории стилей жизни и методов их изучения, сделан акцент на том, что понимание стиля жизни обусловлено той теорией, которая выбирается в качестве точки отсчёта.

Ключевые слова: стиль жизни, класс, социальная группа

Ianovska I.E. Social and psychological aspects of research of lifestyle

The present article analyses social and psychological perspective to the studying the concept of «lifestyle». It is shown that in the course of time and society changes life of people and their preferences in different spheres, also change. Multy-side nature of concept «lifestyle», and also multipls are shown in this study. The present theories of lifestyles and methods of their studing are described, it is noted that understanding of lifestyle is conditioned by the theory which is chosen as a point of counting out.

Keywords: lifestyle, class, task force

Проблема стилю життя викликає дослідницький інтерес у зв'язку із соціальною ситуацією трансформаційного періоду, що вимагає від сучасної людини формування індивідуального способу поведінки, необхідності усвідомлення власного стилю життя. Також її актуальність пов'язана з виникненням нових соціальних груп, які істотно відрізняються за стилем та способом життя. Вивчення стильових характеристик цих груп дозволить визначити вектори суспільних трансформацій в Україні та зрозуміти особливості формування стилю життя сучасної людини.

Мета статті: систематизація основних теоретичних підходів щодо визначення поняття «стилю життя» та його основних елементів с точки зору різноманітних концепцій.

Категорія «стилю життя» є поняттям міждисциплінарним та досліджується в філософії, психології, соціології, літературі, мистецтвознавстві, біології. Класичні дослідження впливу соціокультурних факторів на процес стилетворення пов'язані з іменами Г.Зіммеля, Р. Бертонна, М.Вебера, Р. Ланга, Г. Маркузе, Г. Гейта, Т. Веблена, В. Уорнера і О. Тоффлера та продовжуються сучасними вченими . П.Бурдьє, М. Томлінсоном, Б. Лаїром, Ф. Куланжоном, Н. Ерпіном, Д. Вержером, Дж. Голдтропом, А. Фіратом А. Венкатешом та ін.

Поняття «стилю життя» у науковий обіг вводить М.Вебер, який розглядає стиль як критерій соціальної стратифікації, чинник, що інтегрує певну соціальну групу й водночас перешкоджає переходу особи із однієї групи в іншу [2]. За М.Вебером, стиль життя відображається у статусних групах завдяки різній системі споживання благ, виражених в способі життя. По відношенню до статусної групи стиль життя виступає і як системоутворююча категорія, і як символ приналежності до неї [2]. «Стилізація» життя полягає в наборі певних символів, які створюють статусну групу та виступає як 1) системоутворюючий початок; 2) символ приналежності до групи і ідентифікації; 3) елемент, що забезпечує стабільність групи протягом певного часу; 4) як чинник відділення від інших груп.

Теоретичні ідеї М.Вебера розвиваються у багаточисельних емпіричних дослідженнях зарубіжних вчених: Е.Енгеля, М. Хальбвакса, П.Лазарсфельда, Є.Катца, Л.Болтанськи, Дж. Пассерона та ін. Ними було визначено стилі життя певних соціальних груп (наприклад, міських жителів або жителів передмість) та було показано, що стиль життя визначається як демографічними та економічними параметрами, так і психологічними характеристиками, в тому числі інтересами та певними моральними цінностями.

Новий етап дослідження стилю життя розпочинається з роботи П.Бурдьє [15], де була запропонована концепція стилів життя та парадигма соціальних полів, які розширювали контекст соціальної стратифікації. Згідно його концепції, «стиль життя» – це структурована система позицій соціального простору, що займає індивід, який належить до певної групи, а також його уявлення про ці об'єктивно займані позиції. Самі ж позиції визначаються видами діяльності і речами, що використовуються особою [1, 16]. В стиль життя включаються найрізноманітніші сфери життєдіяльності людини: це споживання і дозвілля, праця і доходи, здоров'я, участь в політиці і релігії, і ін. В подальших дослідженнях П. Бурдьє було показано, що система умов життя різних класів породжує відмінності в габітусі, а вони, у свою чергу, - в стилях життя [40]. Роботи П. Бурдьє поклали початок цілої низки сучасних західних емпіричних досліджень стилю життя.

Так, один з послідовників підходу П. Бурдьє, британський дослідник М. Томлінсон приходить до висновку, що для англійського суспільства детермінантами стилю життя є поняття «соціального класу», «професійної групи» і «статі». На базі обраних змінних автору вдалося виділити чотири

основні стилі життя: здоровий, помірний, нездоровий і активний. Найбільш нездоровий стиль життя (вживання спиртного, куріння та відвідування публічних будинків) характерний для соціальних груп, що знаходяться внизу ієрархічного розподілу [36].

Відомим послідовником і одночасно критиком П. Бурдьє є французький вчений Б. Лаір. За його думкою, нестійкі за своєю природою стилі життя являють собою різні моделі самоідентифікації, які люди обирають не в прямій залежності від їх класових, статевих, вікових чи етнічних характеристик. Вкрай важливою в критиці Бурдьє є й ідея Б. Лаіра про те, що габітус, будучи головною детермінантою стилю життя, припускає різний досвід соціалізації індивіда, і саме цей досвід робить людей і їхні смаки багатограничними, що не зводиться тільки до класових переваг [29]. Продовжуючи цю ідею Б.Лаір вивчає культурні уподобання та соціальні особливості становлення особистості, адже приналежність людини до того чи іншого класу не дає можливості для автоматичного визначення його смаків і цінностей, для формування яких існує безліч умов і передумов. Дослідник визнає необхідність у зміні погляду на культурну сферу, стверджуючи, що «кордон між легітимною культурою і нелегітимною, тобто субкультурою, пролягає не тільки між різними соціальними класами, а й між культурними уподобаннями у людей з одного класу» [30]. Він вважає, що вивчення відмінностей культурних уподобань людей передбачає, з одного боку, індивідуальний аналіз (особистісні пристрасті і уподобання індивідів, їх попередній культурний досвід і т. п.), а з іншого - вивчення суспільних змін, що викликали трансформації уподобань.

Французький дослідник Ф. Куланжон відмічає тенденцію щодо збільшення витрат на культурне дозвілля жителів Франції і в цілому Європи, в чому, на його думку, відбиваються соціальні зміни в стилях життя людей і в загальній моделі самоідентифікації населення Європи [18]. Він зауважує, що культурне життя населення становить інтерес не тільки для культурологів, але є значущим аспектом соціальної стратифікації, соціальної нерівності та соціальних зв'язків у суспільстві та визнає, що роботи П. Бурдьє послужили сполучною ланкою між складовими поняття «стиль життя» і змінними соціального статусу [18].

Н. Ерпін і Д. Вержер проаналізували стилі життя у Франції протягом півстоліття [26]. Вони відзначили значні зміни, що відбулися в суспільстві протягом цього часу, показали неоднозначний і не завжди позитивний ефект трансформаційних змін, що сильно вплинули на стилі життя, - виникнення Інтернету, розвиток автомобільної індустрії та інше. Вченими підкреслюється, що притаманні французькому суспільству консьюмеристські цінності змінюють поведінку людей, ставлять під загрозу традиції і виявляються причиною поступового зникнення культури і національної ідентичності [26].

В дослідженнях Дж. Голдтропа і його колег також звертається увага на взаємозв'язок позиції в соціальній структурі і стилю життя. Показано, що багато людей не беруть участі в культурному житті, незважаючи на високий рівень економічного добробуту і соціального статусу. Проте в цілому статусні і дохідні характеристики людей і їх уподобання в сфері культури і дозвілля, відвідування різних місць виявилися взаємопов'язаними [23].

Серед російських робіт, що виявляють тісний взаємозв'язок соціального класу і стилю життя, можна відзначити дослідження групи російських вчених проведене під керівництвом Т. Малевої на початку 2000-х рр. Було проаналізовано особливості стилю життя середнього класу в Росії. Зокрема, були виявлені відмінності між середнім класом та іншими соціальними групами в Росії за характеристиками матеріальної, трудової, фінансової та політичної сфер життєдіяльності.

Сучасні соціальні дослідження стилю життя трансформуються під впливом концепції постмодерну. Відмінною особливістю постмодерністського суспільства є той факт, що соціальна стратифікація стає більш фрагментованою і складною, втрачає так звану класовість. Таким чином, стає можливим виділити соціальні групи на підставі різних характеристик, а не тільки тих, які конвенціонально вважаються класоутворюючими [8].

Епоха постмодерну сильно змінила соціальні структури суспільства і їх взаємозв'язок із відповідним стилем життя. Для багатьох психологів, соціологів, антропологів, літературознавців і культурологів головна визначальна межа епохи постмодерну — особлива роль споживання [14].

Характерними рисами стилю життя в суспільстві постмодерну є суперечність, непослідовність, несполучуваність його елементів і їх парадоксальність. Постмодерністські теорії вказують на те, що світ занадто складний, щоб його спрощувати при аналізі, як це роблять раціоналістичні класичні теорії модерну: будь-який погляд на світ обмежений самою точкою відліку.

Перехід до суспільства споживання, характерною ознакою якого є зростання місця і ролі споживання, призводить до того, що на зміну старим соціальним класам приходять так звані співтовариства споживання, що порушує класичні уявлення про взаємозв'язок між соціальною стратифікацією і стилем життя, він набуває фрагментарного, мозаїчного характеру [17].

Таким чином, суспільство постмодерну (починаючи приблизно з останньої чверті XX століття) є зміщенням культур, що суперечать одна одній, стилів життя різних шарів суспільства, представники яких прагнуть виділитися і створити власну соціальну ідентичність.

Э. Гидденс вважає, що епоха постмодерну потребує від сучасної людини переходу до розробки її власної життєвої політики, в основі якої лежить етична домінанта (людина вибудовує свій стиль відповідно до своїх особистісних моральних принципів) [22].

На думку А. Фірата і А. Венкатеша, основна суть постмодерну як стилю життя відбивається п'ятьма термінами: гіперреальність, фрагментація, інверсія виробництва і споживання, децентрований суб'єкт і сусідство протилежностей [19].

У багатьох емпіричних дослідженнях ХХ-ХХІ століття наголошується, що зв'язок соціальної стратифікації із стилем життя не є однозначним, як він був описаний П. Бурдьє. У роботі К. Грінюна і Ж. Пассерона показано, що автономія і сегментованість естетичних і духовних уподобань соціально нижчих класів потребує детального аналізу [24].

Як відзначає Д. Харві, найбільш сильна критика поглядів Бурдьє пов'язана з появою постмодерністської теорії суспільного розвитку, яка розглядає стилі життя як єдину у своєму роді реальність, як елементи процесу самоідентифікації і віддзеркалення різноманітних культурних меседжей [25]. Згідно концепції Е. Гидденса, стиль життя сам по собі є синонімом самоідентифікації людей незалежно від критеріїв соціального класу, багатства або культурного капіталу [22].

Соціологічні, культурологічні, літературознавчі дослідження знайшли своє продовження та трансформувалися в низку психологічних теорій. Перш за все, це - концепція стилю А.Адлера, формування якої було пов'язано з уявленнями вченого щодо соціальних інтересів. Соціальний інтерес за А.Адлером – це мимовільний імпульс індивіда, що проявляється в бажанні бути поряд з іншими людьми, адаптуватись до соціуму. Проте, це не завжди можливо, адже недосконалість людської природи та загроза з боку соціального оточення потребує формувати захисні та компенсаторні стратегії. Таким чином стиль індивіда формується у перші 3-5 років життя, під впливом якостей організму та умов виховання та підтримується людиною протягом подальшого життя. Для А.Адлера стиль життя пов'язаний з процесом соціалізації, виступає характеристикою ієрархії життєвих цілей та засобів їх досягнення і є базовою особистісною структурою [11].

Г. Олпорт визначав стиль як характеристику системи операцій, до якої схильна особистість, в силу своїх індивідуальних якостей [12]. В своїх дослідженнях особистісних рис він стверджував, що поведінка людини відносно стабільна протягом часу та в різноманітних ситуаціях. Риси особистості ініціюють та вибудовують різні види поведінки, що є еквівалентними в своїх проявах даній рисі. Ця концепція еквівалентності стимулу та реакцій, об'єднаннях та опосередкованих рисою і визначає стиль життя людини. Риси особистості як складові «особистісної структури» забезпечують схожість відповідей на численні стимули та надають значну стійкість поведінці, обумовлюючи стильові прояви людини.

Розвиток психологічної традиції дослідження стилю ми бачимо в багаточисельних теоретичних та емпіричних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних авторів, що продовжуються і на цей час. По-перше це – дослідження стилю в контексті вивчення особливостей переробки інформації людиною. Ідея о наявності стійкої різниці в засобах сприйняття та мислення була сформульована Дж. Клейном [28], а Р. Гарднер запропонував термін «когнітивний стиль» [21]. В дослідженнях Генрі Уіткіна [37] показано, що когнітивний стиль є стабільною індивідуальною характеристикою засобів взаємодії людини з інформаційним полем та відображує різні аспекти функціонування пізнавальної сфери людини. В емпіричних дослідженнях Уіткіна, Кагана, Гарднера, Бьєрі та ін. вивчалися такі характеристики когнітивного стилю як залежність-незалежність [38], імпульсивність-рефлексивність [27], аналітичність-синтетичність [21], когнітивні складність-простота [13]. Поширення когнітивної інтерпретації на все різноманіття стильових проявів людини дещо спрощувало поняття стиль життя, адже в цих дослідженнях вивчалась специфіка функціонування лише пізнавальних процесів людини.

Дослідження закономірностей психологічної природи феномену стилю як параметрів поведінки і діяльності пов'язано з іменами А. Томаса, С. Чеса, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, В. Мерліна та Є. Климова. Вітчизняними дослідниками В.С. Мерліним та Є.О. Клімовим була розроблена концепція індивідуального стилю діяльності, який є системою засобів оптимального здійснення діяльності, що обумовлена типологічними особливостями нервової системи. Ними було виділено два основних компонента стилю: психологічний та психофізіологічний. В емпіричних дослідженнях Є.О.Клімова показано, що основою стильових характеристик діяльності є такі якості нервової системи, як інертність та рухливість, що співвіднесені з орієнтовно-виконавчими та контрольними фазами дій [3]. В подальших дослідженнях Є.О. Клімова показано, що індивідуальний стиль діяльності визначається не тільки природними особливостями, а й інтегральним ефектом взаємодії людини з природним та соціальним середовищем [4].

Л.Я. Дорфман запропонував поняття індивідуального емоційного стилю, що є окремим випадком індивідуального стилю діяльності, а саме - діяльністю переживання. Також він вводить нове поняття «самодіяльність», в якій інтегральна індивідуальність, будучи об'єктом і предметом своєї діяльності, у собі ж черпає цілі, що додають діяльності особливий характер.

О.В. Лібін досліджував стильову сферу, як особливе психологічне утворення в структурі індивідуальності, що має свої специфічні функції та реалізується в двох аспектах: внутрішньому - через систему спряженості індивідуально-психологічних параметрів, і зовнішньому, в формі різних типів взаємодії індивідуума з оточуючим світом. У його концепції стиль виступає, з одного боку, у вигляді механізму сполучення, опосередкування різноманітних параметрів різних психологічних утворень (темпераменту, інтелекту, характеру і т.п.), а з іншої - утворює стійкий патерн індивідуально-типологічних властивостей, що реалізуються в системі способів організації суб'єктом своєї поведінки і діяльності. Інтегральними вимірами стилю людини є чотири метاپараметра: «інтенсивність – помірність» взаємодії суб'єкта з середовищем, що характеризує готовність до енергозатрат по освоєнню і перетворенню навколишньої дійсності; «стійкість – мінливість» - зв'язані з часовим сполученням суб'єкта і середовища, «широта - вузькість» - міра складності в структурі внутрішніх і зовнішніх зв'язків стильових компонентів, «включеність – відстороненість» суб'єкта при взаємодії з середовищем

як прояв дистантності між ними [6].

В роботі вітчизняного вченого Ю.М. Швалба зміст поняття «стиль життя» розкривається з урахуванням трансформаційних змін у суспільстві, що призводить до появи нових соціальних груп, які відрізняються за своїми стильовими характеристиками. Стиль життя пов'язаний зі ставленням людини до змін та їх суб'єктивним сприйняттям. Конкретний тип ставлення визначається складною системою мотивів, що, як правило, важко усвідомлюються самими людьми і тому аналізуються за сукупними параметрами, які в суб'єктивному просторі особистості виступають як чинники, котрі визначають ставлення до того, що відбувається. Зміни в способі та стилі життя людей можуть бути викликані дією як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Цілісний психологічний простір способу життя, який на емпіричному рівні може фіксуватися як сукупність життєвих стилів описується чотирма відносно автономними, хоча й взаємопов'язаними векторами: вектор соціальних можливостей реалізації цінностей і досягнення значущих цілей (сфера суб'єктивної свободи); вектор психологічної відповідальності; вектор соціально-психологічної захищеності; вектор вимушеності. Сукупний простір, що описується даними векторами представляє вісім типів взаємодоповнюючих стилів життя, що пов'язані у реальному житті соціуму [10].

В результаті проведеного аналізу літературних джерел можна зробити наступні висновки.

Дослідження поняття стилю життя, що визначає особливості способів взаємодії людей зі світом та друг другом, стає вельми актуальним в трансформаційний період розвитку суспільства. В багаточисельних теоретичних та емпіричних дослідженнях виокремлюються соціальна та психологічна складові, що обумовлюють процес стилетворення, відзначається його першорядне значення для оцінки стану суспільства, оскільки поняття стиль життя виражає специфіку входження індивідуального у соціальне, суспільне.

Було визначено зміни уявлення щодо співвідношення соціальних структур та стилю: від розуміння стилю як характеристики певної соціальної групи, по відношенню до якої стиль є системоутворюючим початком, символом приналежності до групи, елементом, що забезпечує стабільність групи та її відділення від інших груп до уявлення щодо порушення взаємозв'язку між соціальною стратифікацією і стилем життя, який набуває фрагментарного, суперечливого та парадоксального характеру.

Теоретичні та емпіричні психологічні дослідження «стилю життя» розвиваються від виокремлення координат дослідження стилю (особистісної, когнітивної, діяльній) до створення інтегративної теорії стилю як особливого психологічного утворення в структурі індивідуальності, що реалізується у внутрішньому та зовнішньому аспектах життєвих процесів.

Перспективою подальших досліджень може бути визначення особливостей життєвого стилю нових соціальних груп українського суспільства, створення типології життєвих стилів.

Literatura

1. Burdie P. *Struktura, gabitus, praktika.* / P.Burdie// *Zhurnal sociologii i socialnoj antropologii.*-1998. - Tom 1.- № 2.
2. Veber M. *Osnovni ponyatiya stratifikacii/* M. Veber // *Sociologicheskie isledovaniya.* 1994, № 5.
3. Klimov E.A. *Individualnyj stil deyatelnosti v zavisimosti ot tipologicheskix svojstv nervnoj sistemy. K psixologicheskim osnovam nauchnoj organizacii truda, ucheniya, sporta.* / E.A. Klimov.— Kazan: *Izd-e Kaz. un-ta.*-1969.- 470 s.
4. Klimov E.A. *psixologiya professionala* / E.A. Klimov. — M.: *Izd-vo «Insti-tut prakticheskoy psixologii»*, Voronezh: NPO «Modek», 1996. — 400 s.
5. Koval A.V. *Kategoriya «stil zhittya» ta її sociokulturna eksplikaciya: Avtoref. dis... kand. filosof. nauk: 09.00.03 /* A.V. Koval.- APN Ukraini. In-t vishh. osviti. — Kiiv, 2002. — 19 s.
6. Libin A.V. *Differencialnaya psixologiya: na peresechenii evropejskix, rossijskix i amerikanskix tradicij /* A.V. Libin.- M.:Smysl.- 1999.-532s.
7. *Psixologiya individualnyx razlichij. Teksty / [pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova]/* pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.Ya. Romanova/- M.: *Izd-vo MGU*, 1982. s. 74-77
8. Roshhina Ya. M. *Sociologiya potrebleniya.* / Ya. M. Roshhina. - M.: *Izd. dom GU VHE.*- 2007.- 542s.
9. Chmil I.L.B. *Psixologichni osoblivosti stilyu zhittya studentskoї molodi: Avtoreferat dis. Xarkivskogo nacionalnogo universitetu im. V.N. Karazina./* L.B. Chmil— X: 2010.- 20s.
10. Shvalb Yu.M. *Psixologichni kriteriї viznachennya stilyu zhittya /* Yu.M. Shvalb/ - *Politichnij menedzhment .* - №4-5. - 2002.-s.68-74.
11. Adler A. *Understanding Human Nature*, New York, 1927.
12. Allport G.W. *Personality: a Psychological Interpretation*, New York: Holt, 1937.
13. Bieri J. *Cognitive complexity- simplicity and predictive behavior// Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, v 51, 1955, pp.263-268.
14. Bock R. 1993. *Consumption.* London: Routledge.
15. Bourdieu P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris: Les Éditions de Minuit.
16. Bourdieu P., Passeron J. C. 1964. *Les Heritiers. Les etudiantes et la culture.* Paris: Les Éditions de Minuit
17. Coulangeon P. 2005. *Sociologie des pratiques culturelles.* Paris: La Decouverte
18. Boorstin D. J. 1974. *Consumption Communities.* In: Boorstin D. J. *The Americans: The*

- Democratic Experience New York: Vintage Books, Pt. II; 89–164.
18. Coulangeon P. 2005. Sociologie des pratiques culturelles. Paris: La Decouverte.
 19. Firat A. F., Venkatesh A. 1991. Liberatory Postmodernism and the Reenchantment of Consumption. *Journal of Consumer Research*. 22 (3): 67–239.
 20. Gardner R.W. Cognitive style in categorizing behavior// *Journal of Personality*, v 22, 1953, pp. 214-233
 21. Gardner R.W. Differentiation and abstraction in concept formation// Schoen R.A. (Ed). *Psychological Monographs*, v 76, 1962
 22. Giddens A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford
 23. Goldthorpe J., Wing Chan T. 2007. The Social Stratification of Cultural Consumption: Some Policy Implications of a Research Project. *Cultural Trends*. 16 (4). 373–383.
 24. Grignon C., Passeron J.-C. 1989. *Le savant et le populaire. Miserabilisme et populisme en sociologie et en*
 25. Harvey D. 1989. *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford, UK; Cambridge, MA: Basil Blackwell
 26. Herpin N., Verger D. 2008. *Consommation et modes de vie en France*. Paris: La Découverte, coll. «GrandsRepères»
 27. Kagan J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo// *Journal of Abnormal Psychology*, v71, 1966, pp. 123-129.
 28. Klein G. S. The personal work through perception// R.R. Blake, G.N. Ramsey (Eds.)
 29. Lahire B. 1998. *L'homme pluriel. Les resorts de l'action*. Paris: Nathan.]
 30. Lahire B. 2004. *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte literature. Paris: Gallimand; Seuil.
 31. Mirowski, Stefan *Styl życia / Stefan Mirowski*. Warszawa : Harcerskie Biuro Wydawnicze Horyzonty, 1997. 115s
 32. Royce J., Powell A. *Theory of personality and individual differences: factors, systems and process*. Prentice Hall, 1983
 33. *Styl życia : koncepcje, propozycje / pod red. Andrzeja Sicińskiego* Warszawa : Państwowe Wydaw. Naukowe, 197s
 34. *Styl życia i zachowania prozdrowotne : wybrane konteksty / pod red. Marioli Świdorskiej* Łódź : Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, 2011
 35. *Styl, kontekst kulturowy, gender / Anna Majkiewicz*, Katowice : “Śląsk” Wydawnictwo Naukowe ; Częstochowa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2011. 225 s.
 36. Tomlinson M. 2003. *Lifestyle and Social Class*. *European Sociological Review*. 1: 97–111 University Press.
 37. Witkin H.A. *Origins of cognitive style// C.Scheerer (Ed.). Cognition: Theory, research, promise*. New York: Harper & Row, 1964]
 38. Witkin H.A. *Perception of body position and the position of the visual field*. *Psychological Monographs*, v63, 1949
 39. Бурдьё П.. *Различение: социальная критика суждения [Электроний ресурс] / Бурдьё П.. // Экономическая социология. -2005 .-№6 (3).-с 25–48.- Режим доступа до журн.: <http://ecsoc.hse.ru/issues/2005-6-3/index.html>*
 40. Рощина Я. М. *Дифференциация стилей жизни в поле досуга [Электроний ресурс] / Я. М. Рощина Экономическая социология. -2007.-№8 (4).-23–42с. - Режим доступа до журн: <http://www.hse.ru/mag/ecsoc/2007-8-4.html>*

Розділ: юридична психологія

УДК 159.9 : 34 (075.8)

Особливості соціальної адаптації особистості після звільнення із пенітенціарних установ
Сорока А. В., Помацалюк А. Р.

Дана стаття продовжує розкривати процес виконання експериментального дослідження запропонованої нами психодіагностичної програми дослідження розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення та після звільнення з пенітенціарних установ [5,6,7]. Метою даного дослідження є вивчення учасників експериментальних груп та визначення особливостей показників базових переконань різних груп досліджуваних, що знаходяться у Харківському городському центрі реінтеграції бездомних громадян – перші шість місяців після звільнення із пенітенціарних установ.

Ключові слова: соціальна адаптація особистості, базові переконання особистості, психодіагностична програма, психокорекційна програма, психологічні розбіжності груп досліджуваних.

Данная статья продолжает раскрывать процесс выполнения экспериментального исследования предложенной нами психодиагностической программы исследования развития ресоциализации осужденных в период подготовки к освобождению и после освобождения с пенитенциарных учреждений [5,6,7]. Целью данного исследования является изучение участников экспериментальных групп и определения особенностей показателей базовых убеждений разных групп исследуемых, что находятся в Харьковском городском центре реинтеграции бездомных граждан – первые шесть месяцев после освобождения с пенитенциарных учреждений.

Ключевые слова: социальная адаптация личности, базовые убеждения личности, психодиагностическая программа, психокоррекционная программа, психологические расхождения групп исследуемых.

This article continues to expose the process of implementation of experimental research of offered by us psikhodiagnostichnoy program of research of development of resocializacii of zasudzenikh in the period of preparation to liberation and after liberation from penitenciarnikh establishments [5,6,7]. The purpose of this research is a study of participants of experimental groups and determination of indexes of base persuasions of different groups probed, that are in to the Kharkiv gorodskomu center of redintegration of homeless citizens – the first six months after liberation from penitenciarnikh establishments.

Keywords: social adaptation of personality, base persuasions of personality, psikhodiagnostichna program, psikhokorekciyna program, psychological divergences of groups probed.

Постановка проблеми. Соціальна адаптація особистості після звільнення із пенітенціарних установ є досить актуальною темою, особливо це важливо проводити для бездомних громадян в період перших шести місяців після звільнення з пенітенціарних установ, а це є не що інше, як профілактика злочинів.

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 із пенітенціарних установ.

Серед багатьох звільнених із пенітенціарних установ особистостей 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 із пенітенціарних установ 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 Леонт'єв А. М., Рубінштейн Л. М. Петровський А. В., та ін. Особливості змін особистості, пов'язані з умовами ув'язнення вивчали Лактіонов О.М., Снікеев М.І., Синьов В. М., Крейдун Н. П., Бехтерев В.М. та ін. Дослідження міжособистісних особливостей адаптації колишніх ув'язнених, зокрема, розглядали такі дослідники, як Бабурін С.В., Алексеева Л.С., Сандомирський М.Е. та інші.

В узагальненому вигляді поняття “соціальна адаптація” можна визначити наступним чином: це процес взаємодії суб'єкта з соціальним середовищем, в ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливішим елементом цього процесу є узгодження самооцінок, домагань і можливостей суб'єкта з реаліями соціального середовища. Це узгодження включає в себе, по-перше, реальний рівень процесу - стан середовища і соціального суб'єкта на даний момент часу, і, по-друге, потенційний рівень - можливості, тенденції та закономірності розвитку як соціального середовища так і соціального суб'єкта. З вищесказаного випливає що, процес соціальної адаптації - це взаємоспрямований процес, тобто передбачає взаємний вплив соціального середовища і соціального суб'єкта один на одного [4].

Дана стаття продовжує розкривати процес виконання експериментального дослідження, запропонованої нами психодіагностичної програми дослідження розвитку ресоціалізації засуджених в період підготовки до звільнення з пенітенціарних установ [5; 6; 7].

В основу емпіричного дослідження покладено розроблену нами теоретичну модель процесу соціальної адаптації особистості, що включає три основні складові які виступають його показниками:

1. Сформована система відносин зі світом.
2. Соціально-психологічна зрілість особистості.
3. Професійна і кар'єрна орієнтація [6].

Діагностика виявляє й оцінює комплекс показників можливості адаптуватися до соціуму. Стан і динаміка показників характеризують можливість соціальної адаптації особистості.

В своєму емпіричному дослідженні ми додержувалися першої складової моделі – сформована система відносин особистості зі світом.

Метою даного дослідження є вивчення учасників експериментальних груп та визначення особливостей показників базових переконань різних груп досліджуваних, що знаходяться у Харківському городському центрі реінтеграції бездомних громадян перші шість місяців після звільнення із пенітенціарних установ.

Виклад основного матеріалу. За допомогою бесіди, спостереження за досліджуваними більш детально вивчалися учасники експериментальних груп. Цей метод є одним із міждисциплінарних методів в соціальних науках і може застосовуватися не тільки як допоміжний метод обробки даних, отриманих за допомогою інших методів, або в комплексі з іншими методами, але також може застосовуватися і як самостійний метод дослідження. В даному випадку бесіди, включене спостереження за досліджуваними використовується з метою більш детального вивчення учасників експериментальних груп. Визначення середнього віку досліджуваних – учасників експериментальних груп та виявлення переважаючих експериментальних груп засуджених за типом злочину відповідно до змісту статей ККУ. Вибірка досліджуваних складала загальною кількістю – 100 осіб чоловічої статі. У процесі проведення першого етапу експериментального дослідження нами було виявлено, що не всі досліджувані охоче погоджувалися на тестування, навіть свідомо отримавши запевнення про конфіденційність отриманої інформації. Особливо це було помітно при роботі з такою віковою категорією засуджених старших 45 років, багато хто з них відмовлялися брати участь у тестуванні посилаючись на те, що вони «життя прожили» і їм це не дуже потрібно. Багато досліджуваних, на жаль, до цих пір не розуміють різниці між психологом і психіатром. Для них ситуація тестування асоціюється виключно з процедурою судово-психіатричної експертизи, тобто з визначенням психічного здоров'я чи не здоров'я. Були випадки відмови і з інших причин, наприклад за станом здоров'я та інші (поганий зір і тому вони не можуть прочитати питання анкети, а також через не вміння читати взагалі). Описані труднощі були частково подолані за допомогою роз'яснювальної бесіди. В результаті проведеної нами роботи вибірка досліджуваних складала загальною кількістю – 100 осіб чоловічої статі. За етичними нормами кожному досліджуваному було визначено відповідний код за кожним номером дослідження. З метою аналізу чинника стійкості кримінальної поведінки, вибірку було поділено на дві групи досліджуваних за віковими показниками та критерієм типу скоєного злочину із Харківського городського центру реінтеграції бездомних громадян. Перша група досліджуваних – 50 чоловік, це молоді люди середній вік яких складає 35 років, що скоювали раніше непродумані, часто імпульсивні, зовні мотивовані злочини, переважно корисно - насильницького типу. Друга група досліджуваних – 50 чоловік, це досліджувані, середній вік яких складає 49 років, здійснювали раніше хорошо продумані, глибоко мотивовані злочини де переважно домінує насильницький тип.

Виходячи з аналізу показників частоти і типів злочинів досліджуваних осіб ми можемо виділити дві переважаючих експериментальні групи досліджуваних, розподілених нами, за типом злочину відповідно до змісту статей ККУ та віддзеркалення психологічної специфіки цих типів засуджених, до них відносяться:

1) корисно-насильницький тип – злочини проти власності (статті 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, ККУ), пов'язані з посяганням на чуже майно, або використанням чужих прибутків поєднаних з насильством (крадіжка, грабіж, шахрайство та інші);

2) насильницький тип – злочини проти життя та здоров'я особи (статті 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 152, 153, 187, 289 ККУ), говорячи про психологічну специфіку даного типу засуджених їх можна назвати як імпульсивно-агресивні злочинці (умисне вбивство, група засуджених за нанесення умисне тяжке, середньої тяжкості і легке тілесне ушкодження, злочини скоєні на підґрунті статевої свободи та недоторканості особи, розбій та інші).

Співвідношення кількості досліджуваних і типу злочину у групах наочно відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення кількості засуджених і типу злочину у групах досліджуваних

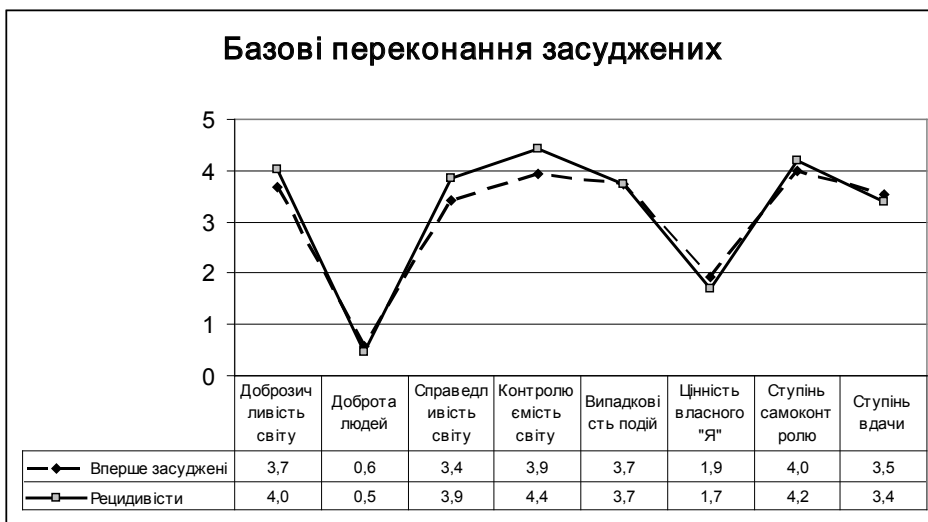
Групи досліджуваних	Тип злочину		
	Корисно -насильницький	Насильницький	Середній вік досліджуваних
Перша група досліджуваних	50		35 років
Друга група досліджуваних		50	49 років

Як видно із таблиці 1 у середовищі досліджуваних першої групи складає – 50 чоловік, середній вік 35 років у минулому вперше засуджених за корисно-насильницькі злочини. Друга група складає – 50 чоловік, середній вік 49 років у минулому неодноразово засуджених за насильницькі злочини.

Мотив таких злочинів може бути пов'язаний також з нинішнім розвитком ринкових відносин та рівнем розвитку соціально-політичних умов у нашій країні. Молоді люди мають бажання отримати «все відразу не особливо напружуючись» та і є з кого брати «приклад» - про це дуже багато говориться у засобах масової інформації.

Якщо зробити невеликий висновок щодо результатів, отриманих у ході проведення бесіди, спостереження за досліджуваними, то можна визначити загальний образ особистості яка у силу житєвих обставин знаходиться у Харківському городському центрі реінтеграції бездомних громадян. Перша група досліджуваних – молоді люди середній вік яких складає 35 років, що скоювали раніше непродумані, часто імпульсивні, зовні мотивовані злочини, переважно корисно - насильницького типу. Друга група досліджуваних це особи, середній вік яких складає 49 років, здійснювали раніше хорошо продумані, глибоко мотивовані злочини де переважно домінує насильницький тип. Але метою нашого дослідження не є пояснення причин виявлених відмінностей між цими групами засуджених, тому не зупиняючись на цьому, перейдемо до подальшого розгляду аналізу і інтерпретації використання нами психодіагностичних методик.

За допомогою методики Р. Янов-Бульмана, особистісного опитувальника «Шкали базових переконань» нами визначена когнітивна концепція базових переконань особистості. У відповідності до цієї концепції однією із базових відчуттів нормальної людини є здорове відчуття безпеки. Визначена перевірка значущості розбіжностей у базових переконаннях між групами досліджуваних за критерієм Колмогорова -Смірнова.



Малюнок 1. Показники базових переконань груп засуджених

Аналіз базових переконань груп засуджених наочно відображено на малюнку 1. Особистісний опитувальник «Шкали базових переконань» Р. Янов-Бульмана розроблений на основі концепції автора, згідно якої одним з базових відчуттів нормальної людини є здорове відчуття безпеки. Воно засновано на трьох категоріях базових переконань, які складають ядро нашого суб'єктивного світу:

1. Віра в те, що в світі більше добра, ніж зла. В цю категорію входить відношення до навколишнього світу взагалі та відношення до людей.

2. Переконання, що світ наповнений смыслом. Зазвичай люди схильні вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються і підкоряються законам справедливості.

3. Переконання в цінності власного «Я». Тут основне значення мають три аспекти: «Я гарна людина» (самоцінність), «Я правильно поведуюся» (контроль) і оцінка власної вдачі.

На основі цих трьох категорій Р. Янов-Бульман розробила 8 шкал базових переконань. Базові переконання зазнають серйозних змін під впливом перенесених особистістю травматичних подій, тому вони відрізняються у людей, які перенесли, або не зустрічалися в своєму житті з сильним негативним досвідом.

В нормі показники за всіма шкалами тесту мають бути вище середини, тобто не менш ніж 3,5 бала. Як бачимо з малюнку 1, у всіх досліджуваних сильно знижені переконання у доброті людей (майже до нуля), у цінності власного «Я» (менше 2-х балів), що свідчить про підрив двох основних категорій нормальної картини світу – віри в те, що в світі більше добра і в цінність свого існування. Ще один показник треба оцінювати, як пише автор, протилежним (реверсним) чином – це шкала «випадковість подій». Якщо людина сприймає світ як «випадковий», тоді в неї підривається третя категорія нормальної картини світу – віра в те, що світ сповнений смыслом. Тому чим більше балів набирає досліджуваний за цією категорією – тим гірше, тим більше він втрачає віру в осмисленість світу. Досліджувані за шкалою «випадковість подій» набрали в середньому 3,7 балів, реверсним значенням до цього значенням буде – 2,3 бали, тобто осмисленість світу у них теж не доходить до нормативних 3,5 балів, вона знижена.

Співставлення груп досліджуваних свідчить, що за певними шкалами, картина світу другої групи краще, ніж першої групи досліджуваних (шкали «доброчливість світу», «справедливість світу», «контроль світу»), але за іншими шкалами картина світу першої групи

досліджуваних має кращі характеристики – «доброта людей», «цінність власного Я», «ступінь вдачі». Для перевірки значущості цих розбіжностей був використаний критерій Колмогорова-Смірнова.

За трьома шкалами були визначено значущі розбіжності між досліджуваними групами: «справедливість світу» ($p < 0,025$), «контроль світу» ($p < 0,05$) та «випадковість подій» ($p < 0,01$). За шкалами «справедливість світу», «контроль світу» розбіжності чітко видні на графіку (Див. мал. 1), де досліджувані другої групи демонструють більш позитивні переконання щодо існування справедливості і можливості зі свого боку в чомусь контролювати світ.

Висновки. В результаті проведеного емпіричного дослідження (вибірка складає 100 осіб чоловічої статі) нами виявлено, що:

А) у результаті проведення бесіди, спостереження за досліджуваними, можна визначити загальний образ особистості яка у силу житєвих обставин знаходиться у Харківському городському центру реінтеграції бездомних громадян. Перша група досліджуваних – молоді люди середній вік яких складає 35 років, що скоювали раніше непродумані, часто імпульсивні, зовні мотивовані злочини, переважно корисно - насильницького типу. Друга група досліджуваних це особи, середній вік яких складає 49 років, здійснювали раніше хорошо продумані, глибоко мотивовані злочини де переважно домінує насильницький тип;

Б) інтерпретація і аналіз даних за групами типу злочину відповідно до змісту статей ККУ, дало можливість розділити переважаючі експериментальні групи засуджених. Нами виявлено, а також було зроблено акцент на частоту і типи злочинів, відповідно до змісту статей кримінального кодексу України (ККУ) за які були засуджені представники експериментальних груп;

В) до двох переважаючих експериментальних груп досліджуваних відносяться:

1) корисно-насильницький тип – злочини проти власності (статті 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198, ККУ), пов'язані з посяганням на чуже майно, або використанням чужих предметів поєднаних з насильством (крадіжка, грабіж, шахрайство та інші);

2) насильницький тип – злочини проти життя та здоров'я особи (статті 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 152, 153, 187, 289 ККУ), говорячи про психологічну специфіку даного типу у минулому засуджених їх можна назвати як імпульсивно-агресивні злочинці (умисне вбивство, група засуджених за нанесення умисне тяжке, середньої тяжкості і легке тілесне ушкодження, злочини скоєні на підґрунті статевої свободи та недоторканості особи, розбій та інші);

Г) за допомогою особистісного опитувальника «Шкали базових переконань» Р. Янов-Бульмана, нами визначена когнітивна концепція базових переконань особистості. У відповідності до цієї концепції визначено, що:

– у досліджуваних двох груп незалежно від віку, або від кримінальної спрямованості особистості, спостерігається сильна зневіра у доброті людей (майже до нуля) і у цінності власного «Я» (майже до одиниці з шести можливих балів). А це, в свою чергу, є точкою ризику повторення прецедентів антисоціальної поведінки;

– за трьома шкалами були доведені значимі розбіжності між групами: «справедливість світу», «контроль світу» та «випадковість подій». За шкалами «справедливість світу», «контроль світу» розбіжності чітко видні на графіку (Див. мал. 1), де рецидивісти демонструють більш позитивні переконання щодо існування справедливості і можливості зі свого боку в чомусь контролювати світ;

– у своїх базових переконаннях у минулому рецидивісти найбільше відрізняються від першої групи досліджуваних які вірять у випадковість світу, що може спонукати їх до скоєння повторних злочинів з метою різко змінити своє становище на краще (адже у «випадковому» світі все можливо).

Щодо перспектив наших подальших досліджень ми плануємо розширити кількість використаних методик дослідження, а також розробка та використання психокорекційної програми дослідження.

Literatura

1. Laktionov O. M., Krejdun N. P., Soroka A. V., Skokov S. I. Osnovi penitenciamoi psihologii: Navchal'nij posibnik dlja vuziv. – H.: HNU imeni V. N. Karazina, 2007–150c.
2. Robocha kniga penitenciamogo psihologa. Pid zagal'noju redakciju V. M. Sin'ova, V. S. Medvedeva. – K.: «MP Lesja», 2000. – 224s.
3. Sin'ov V.M., Radov G.O., Krivusha V.I., Beca O.V. Pedagogichni osnovi resocializacii zlochinciv. – K.: MP «Lesja», 1997. – 272 s.
4. Sandomirskij M.E. Psihicheskaja adaptacija v uslovijah penitenciamogo stressa i lichnostno-tipologicheskie osobennosti osuzhdjonnyh. – Ufa: «Zdravoohranenie Bashkortostana», 2001. – 88 s.;
5. Soroka A. V. Juridicheskaja psihologija. Kratkij kurs: Uchebno – metodicheskoe posobie – Har'kov – 2010. – 120s.
6. Soroka A. V. Psihodiagnostichna programa doslidzhennja rozvitku resocializacii zasudzenih u period pidgotovki do zvil'nennja z penitenciamih ustanov. Visnik HNU № 937 Serija: «Psihologija». Vipusk 45. Harkiv. 2011. – S. 268-271.
7. Soroka A. V. Psihologichni osoblivosti riznih tipiv kriminal'nih grup zasudzenih. Naukovo-praktichnij osvitt'o-metodichnij zhurnal. Praktichna psihologija ta social'na robota № 6. Kіiv. – 2012. S. 45-51.

УДК: 159.9.:343.911

Психологічний портрет злочинця-рецидивіста сучасності

Філоненко В.М.

На основі попереднього дослідження індивідуальних особливостей осіб, які не вперше відбувають покарання у виді позбавлення волі, складено психологічний портрет сучасного злочинця-рецидивіста. В роботі було досліджено соціально-демографічні та психологічні особливості злочинців корисливого та насильницького типу. Досліджуваним обох груп майже в однаковій мірі притаманні такі акцентуації характеру: педантичність, дистимність, циклотимність, екзальтованість, емотивність, такі як застрягання та гіпертимність значно більше проявлені у досліджуваних насильницького типу. У засуджених насильницького типу більше проявлена готовність до проявів агресії, ніж у злочинців корисливого типу. У корисливих злочинців більше, ніж у насильницьких проявлена схильність до проявів непрямой агресії, підозрілості та готовності пристосуватися до оточуючого середовища. Виявлення та урахування найбільш типових особливостей особистості сучасних рецидивістів надасть можливість розробити дієві програми ресоціалізації цієї категорії злочинців.

Ключові слова: рецидивіст, особистість злочинця, акцентуації характеру, агресивність.

На основе проведенного исследования индивидуальных особенностей лиц, которые не первый раз отбывают наказание в виде лишения свободы, составлен психологический портрет современного преступника-рецидивиста. В работе были исследованы социально-демографические и психологические особенности преступников корыстного и насильственного типа. У исследуемых обеих групп почти в одинаковой мере проявлены такие акцентуации характера как педантичность, дистимность, циклотимность, экзальтированность, эмотивность, такие как застревание и гипертимность значительно больше проявлены в исследуемых насильственного типа. Осужденные насильственного типа больше склонны к проявлениям агрессии, чем у преступники корыстного типа. А корыстные преступники больше, чем насильственные склонны к проявлениям непрямой агрессии, подозрительности и готовности приспособиться к окружающей среде. Выявление и учет наиболее типичных особенностей личности современных рецидивистов даст возможность разработать действенные программы по ресоциализации этой категории преступников.

Ключевые слова: рецидивист, личность преступника, акцентуации характера, агрессивность.

On a basic of leading investigation from individual peculiarity person who serves out in form of privation liberty is making up psychological portrait of contemporary criminal-recidivist. In this work were investigated social and demographic so psychological peculiarity of criminals in mercenary and forcible type. In both groups were manifested almost identical steps of accentuation their characters, as formalism, pedantry, exaltation, distimnost, ciklotimnost, stickion, hispertinism, considerably more than from forcible type. Convicted person of forcible type are more disposed to display of aggression than criminals of mercenary type. And mercenary criminals are more disposed for display of indirect aggression, suspiciousness and readiness to adapt for environment. Exposure and taking into account of typical peculiarity person of contemporary criminal recidivists will give us a possibility to develop effective programmes of resocialization this criminal category.

Key words: personality of criminal, aggression, reconvicted persons, accentuations of characters.

Постановка проблеми

Сучасний рецидивіст багато чим відрізняється від інших злочинців. Насамперед, він має високий рівень кримінальної зараженості, здатний не тільки використувати ситуацію, яка є благоприємною для скоєння злочину, а в більшості випадків сам її створює. Довгий термін перебування злочинця-рецидивіста в місцях ізоляції, високий ступінь алкогольної та наркотичної залежності, наявність психічних відхилень погано впливають на процес його ресоціалізації, не дозволяють швидко та гармонійно адаптуватися до вільного життя в суспільстві. В сучасній науці проблема рецидивіста вивчена фрагментарно, тому складення психологічного портрета, виявлення найбільш значущих психологічних особливостей, характерних проявів в поведінці злочинця-рецидивіста є актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Вивченням особи злочинця займались науковці соціологи, кримінологи, психологи та інші. Серед соціологів можна відмітити таких вчених, як І.П. Руценко, який не тільки розглядає теоретичні основи соціології злочинності, а впорядковує емпіричні і прикладні аспекти цієї науки, пов'язуючи ці дані з громадською думкою. А.Фернхем та П.Хейвен тримаються думки, що антисоціальні вчинки обумовлені взаємодією цілого ряду генетичних, соціальних та особистісних факторів. [8, с.175].

Вітчизняні кримінологи В.С.Батиргарєєва, В.В.Голіна, Б.М.Головкін наголошують на суспільній небезпечності злочинців-рецидивістів, наявності в них стійкої антисоціальної установки, що зумовлює не тільки злочинний спосіб дій, а навіть злочинний спосіб мислення, неухильне слідування злочинним ідеалам і традиціям. [2, с.233]. Психологи Ю.М. Антонян, В.А.Бадира, А.Б.Блага, Т.А.Денисова, В.Ф.Пирожков, Г.Ф.Хохряков дійшли до думки, що особистість злочинця відрізняється від особистості взагалі не відсутністю або наявністю компонентів власної

статичної структури, а насамперед змістом, спрямованістю певних складових цієї структури. [1, с.29].

Втім, формування, перетворення та зміни в особі будь-якого злочинця, у тому числі й рецидивіста, залежить від взаємодії соціально-демографічних, кримінально-правових, психічних, морально-психологічних чинників.

Метою статті є узагальнення емпіричного матеріалу вивчення особи злочинця-рецидивіста.

Основний матеріал дослідження та обґрунтування результатів

Дослідження проводилось протягом чотирьох років на базі Олексіївської виправної колонії у місті Харкові, яка належить до кримінально-виконавчих установ середнього рівня безпеки для засуджених-чоловіків віком від 18 років, які раніше відбували покарання у виді позбавлення волі.

Методи дослідження. Під час дослідження було проведено анкетування, тестування за спеціально складеною батареєю методик (Леонгарда-Шмішека, Басса-Дарки, Тест Руки), вивчалися особові справи засуджених, з яких фіксувались демографічні (вік, наявність батьків, родинний стан, наявність дітей); соціологічні (наявність освіти, професії, спеціальності, місце роботи до арешту); кримінально-правові (термін позбавлення волі, кількість судимостей, стаття Кримінального кодексу України, за якою засуджений) відомості. Було проведено анкетування досліджуваних, в якому відповіді на питання допомогли більш детально та точно провести аналіз результатів досліджень.

За віком засуджені розподілились таким чином, від 18- 30 років - 32,3 % всіх засуджених, 31-40 років - 41,6 % засуджених, віком від 41-55 років - 23,4 % усіх осіб, старше 56 років - 2,5 % осіб, що відбувають покарання. Найбільшу кількість складають засуджені віком від 18 до 40 років. В цьому віці особистість найбільш активна, прагне до завойовування авторитету у референтній для себе групі. Видатний вітчизняний вчений А.Ф.Зелінський підкреслює, що в цьому віці людина найбільш інтенсивно оволодіває соціальним досвідом, прагне до постановки себе в соціальному середовищі, випрацьовує власний підхід до життя. [5, с.109].

Із загальної маси усіх засуджених найбільша кількість тих, які скоїли корисливо-насильницькі злочини - 35,1%, скоїли корисливі злочини (шахрайства, крадіжки) - 30,2%, усіх засуджених, насильницькі злочини (вбивства, нанесення тяжких тілесних ушкоджень, зґвалтування) - 14,4% усіх осіб; інші злочини (злісне хуліганство, злочини в місцях позбавлення волі, злочини, пов'язані з незаконним обігом наркотичних речовин) - 20,3% загальної кількості осіб, що утримуються в установі. Найбільшу кількість засуджених, які відбувають покарання, складають особи, які скоїли корисливі та корисливо-насильницькі злочини. Такий результат пояснюється тим, що, провідними мотивами поведінки злочинців - рецидивістів є користь, вигода, потакання власним егоїстичним звичкам. Рецидивісти весь час ведуть паразитичне та антисуспільне існування, протягом якого ступінь кримінальної зараженості у них тільки зростає. Отримані дані узгоджуються з думкою видатного вітчизняного вченого А.Ф.Зелінського, який зауважує, що зі збільшенням віку рецидивістів також збільшується вірогідність скоєння ними корисливих злочинів, хуліганства, нанесення тілесних ушкоджень та вбивств. [5, с.116].

Серед загальної кількості осіб, що відбувають покарання, другий раз засуджені - 16,7 % досліджуваних, третій - 27,1 %, четвертий - 23,3 %, п'ятий раз - 15,7 %, мають шість і більше судимостей - 17,5 %.

Злочинці-рецидивісти багато часу свого життя перебувають в місцях позбавлення волі або в кримінально зараженому середовищі, спілкуючись з такими ж злочинцями, отримуючи ще глибший кримінальний досвід. З цього приводу слушною є думка видатного вітчизняного вченого А.Ф.Зелінського про те, що чим молодший вік злочинця при першому засудженні і перебуванні в місцях позбавлення волі, тим частіше потрапляє і тим довший час він знаходиться в конфлікті із законом. [5, с.112].

За освітнім рівнем наступний розподіл засуджених. Неповну середню освіту мають 28,4 %, середню - 39,3 %, середню спеціальну - 7,8 %, спеціально - технічну - 16,9 %, неповну вищу та вищу - 1,3 %, не мають навіть неповної середньої освіти - 6,3 %. Проходять навчання в загальноосвітньому закладі при установі 5,4 % від всієї маси засуджених установи. Досвід рецидивістів формується переважно в злочинному середовищі та місцях ізоляції. Після початку злочинної кар'єри рівень освіти у засуджених залишається незмінним і майже всі засуджені не прагнуть до його підвищення, вони не мають належного рівня виховання, тому що більшість з них росли в неповних та неблагополучних родинах. [5, с.138].

Професію чи спеціальність мають 76,7 % загальної маси засуджених, але всі вони повідомили, що не мали постійного місця працевлаштування, мали нестабільну трудову зайнятість чи випадкові заробітки. Рецидивісти вперто не бажають навчатися трудовим навичкам, не вміють наполегливо та стабільно працювати.

Добрі стосунки з родичами підтримують 84,7 % засуджених, мають погані відносини 15,3 % рецидивістів, більшість серед них не мали батьків, або батьки вели асоціальний чи паразитичний спосіб життя. Відсутні зв'язки у 5,2% рецидивістів. Не мали до засудження постійного місця мешкання 3,2 % всіх осіб, що відбувають покарання. Були одружені чи проживали в громадянському шлюбі 39,1 % досліджуваних, решта не перебували в шлюбі.

При дослідженні особливостей вираженості акцентуації характеру, виявлено, що показники за шкалою застрягання в обох групах досліджуваних на високому рівні, але у засуджених насильницького типу воно проявлено більше. Розбіжності між показниками обох груп знаходяться у області значимості. Такі засуджені схильні болісно реагувати на подразники та чинники, які, на їх думку, торкаються їх гідності, їм притаманна злопам'ятність, схильність приймати будь-яку критику як бажання інших

нанести їм шкоду чи образити. В найбільшій мірі такі риси притаманні засудженим насильницького типу, причиною яких є егоцентризм, надмірна самовпевненість, схильність до самовиправдовування. Застрягання афекту найбільш яскраво проявляється у засуджених, коли порушені їх особисті інтереси, гордість, зачеплене самолюбство, а також різні форми пригнічення, хоча об'єктивно моральний збиток може бути незначним. Риса застрягання позначаються не тільки при нанесенні шкоди засудженому, але й у випадку його успіху, що виражається в зарозумілості, самовпевненості, зайвій підозрілості. Наша думка співпадає з думкою Ю.Кортневої, що при значному ступені застрягання честолюбні стремління особистості часто зазнають зривів, причиною яких є їх конфлікти з оточуючими. [6, с.173-187]. Такі засуджені зазвичай звинувачують в усьому інших, вони примхливі і не терплять заперечень, вони настільки нетактовні у своїх честолюбних задумах, що викликають своєю поведінкою шире обурення оточуючих.

Гіпертимність в обох групах засуджених також проявлена на високому рівні і більш притаманна засудженим насильницького типу, ніж засудженим корисливого типу, і розбіжність між ними знаходиться в області значимості. Засуджені насильницького типу мають вищу психічну активність, оптимізм, в місцях позбавлення волі, вони більш діяльні, ініціативні і заповзятливі, прагнуть до лідерства у будь-яких обставинах. Коли дозволяє ситуація, такі засуджені бувають драгівливі, але у зв'язку з їх жвавістю спостерігається і розпорошеність в діяльності. Проявом гіпертимності може з'явитися загальне занепокоєння, метушливість. Все це супроводжується частою зміною місця роботи, сфери діяльності. [6, с.18-20, с.62-101]. В місцях позбавлення волі при позитивній спрямованості такі засуджені займають посади бригадирів, ланкових, але негативна спрямованість таких засуджених та бажання лідирувати в середовищі засуджених приводить до порушення режиму відбування покарання, застосування будь-яких способів для отримання панівного становища і як слідство, неможливість швидко зайняти місце лідера в активі середовища засуджених, веде до нових правопорушень, а іноді і скоєння злочинів.

Показники тривожності в обох досліджуваних групах на низькому рівні, що свідчить про відсутність у засуджених переживань з приводу знаходження та адаптації до умов відбування покарання, які вони відчувають не вперше. На нашу думку, яка, до речі узгоджується з думкою відомого вченого Г.Ф.Хохрякова, що низький показник тривожності в характері засуджених - рецидивістів вказує на відсутність в їх поведінці хвилювання з приводу пристосування до місць позбавлення волі, тому що вони звикли до ізоляції і мають тюремний досвід. [9, с.126 - 135]

В свою чергу Ю.В.Кортнева вказує на те, що у осіб зрілого віку наявність зниженого рівня тривожності поєднується з пасивною агресією, безвідповідальністю, спробою сховати своє положення, яке порочить або неприйнятне для оточуючих через притягнення до кримінальної відповідальності. [6, с.217]. Найчастіше особи, які не вперше відбувають покарання у виді позбавлення волі, сприймають ситуацію такою, якою вона є, тому що розуміють, що не можуть досягти якихось змін під час відбування покарання в місцях позбавлення волі. [6, с.201].

За шкалою демонстративності показники на низькому рівні в обох групах досліджуваних. Засуджені усвідомлюють, що в місцях позбавлення волі їх поведінка постійно оцінюється іншими, і більшість з них намагаються самостійно контролювати свою поведінку, емоційні прояви. Засуджені не бажать чимось відрізнятися із загальної маси, щоб не викликати зайвої уваги.

Показники акцентуації характеру за шкалою возбудиності на високому рівні в обох групах досліджуваних. Для образу життя засуджених вирішальними є потяги, інстинкти, некеровані спонукання. Їх реакції імпульсивні, у них немає терпимості, вони відрізняються підвищеною збудливістю, драгівливістю, агресивністю, часто не здатні контролювати свої емоції і поведінку в стані гніву, можуть ігнорувати моральні норми, не помічати чи ігнорувати очікування оточуючих. [6, с.31, с.171]. Возбудимі особистості легко та швидко втрачають рівновагу, самовладання в спілкуванні з іншими. Наша думка підтверджується результатами відомого вченого М.І.Єнікєєва, який вказує, що такі засуджені часто вперті, конфліктні, дріб'язково вимогливі і владні.

Рівень дистимності в обох групах на високому рівні, але у засуджених корисливого типу він вищий. Вони більше уразливі в місцях позбавлення волі, більше потерпають від обмежень через вищу культивованість, ніж засуджені насильницького типу.

Педантичність у засуджених насильницького типу трохи вище, ніж у засуджених корисливого типу. Їх поведінка відрізняється ґрунтовністю, зібраністю, пунктуальністю, високим самоконтролем, здатністю чітко виконувати обов'язки. Але при цьому інертність психічних процесів, яка властива представникам цього типу, призводить до повільності, загальмованості, перестраховки, уникнення творчих рішень, малої продуктивності розумових процесів. [6, с.49]. В діях засуджених проявляється надмірна стандартність і передбачуваність, неодолені автоматизми.

Циклотимність у засуджених насильницького типу вище, ніж у засуджених корисливого типу. За думкою К.Леонгарда, особам з циклотимною акцентуацією притаманні зміни гіпертимних і дистимних станів у зв'язку з якимись конкретними подіями, чи без них. [7]. Тому у засуджених насильницького типу частіше відбуваються різкі зміни настрою. При певних настроях у них знижується рівень працездатності, вони важко переживають навіть дрібні неприємності і невдачі, поведінка стає важкопередбачуваною. Будь-яка критика таких осіб викликає у них роздратованість та обурення. Висока циклотимність в поєднанні з показником тривожності на низькому рівні вказує на безтурботність в поведінці засуджених, їх безвідповідальність, порушення чи ігнорування зобов'язань перед іншими. [6, с.150].

Екзальтованість є яскраво вираженою рисою характеру для обох груп досліджуваних, але у злочинців корисливого типу вона вище. Вони дуже вразливі, більш бурхливо реагують на події,

переживають або вникають в проблеми інших. Це, на нашу думку обумовлено ширшим діапазоном емоційних станів засуджених корисливого типу, їх бурхливішою реакцією на психоемоційні подразники.

В цілому можна стверджувати, що рівень агресивності засуджених обох груп досить високий, розбіжності між групами зафіксовані по таким видам агресивності як підозрілість та непряма агресія.

У злочинців корисливого типу підозрілість значно вище, ніж у злочинців насильницького типу. Це пояснюється тим, що злочинці корисливого типу більш залежні від результатів своєї діяльності і через це прагнуть враховувати будь-які чинники, що можуть впливати на хід подій (тримати все під контролем). Для поведінки злочинців корисливого типу характерними є гіпертрофовані корисливі спонукання, досягнення яких неможливе законними способами. На схожі дані вказує відомий вчений М.І.Снікеєв, який підкреслює, що основною психологічною особливістю корисливих злочинців є деформація їх потребової сфери - утилітарні потреби блокують потреби вищих рівнів. [4,с.304]. А це свідчить про те, що злочинці корисливого типу більш за все занепокоєні реалізацією своїх злочинних, насамперед матеріальних та побутових, планів.

Непряма агресія у засуджених корисливого типу також значно вище, ніж у засуджених насильницького типу. Вони більш адаптовані до суспільних відносин і прагнуть уникати прямих конфліктів, на відміну від злочинців насильницького типу.

Готовність до проявів агресії та директивності у засуджених насильницького типу значно вище, ніж у засуджених корисливого типу. Такі дані обумовлені тим, що засуджені насильницького типу частіше застосовують агресивні дії та більше готові до їх використання в своїй поведінці, небажанням цих осіб пристосуватися до оточення, підпорядковуватися зовнішнім умовам. Як вказують в своїх дослідженнях А.М.Антонян та В.С.Емінов, насильницьким злочинцям, зокрема вбивцям, притаманні порушення в емоційній сфері, психологічна та соціологічна відчуженість, труднощі при засвоєнні моральних та правових норм. Вони схильні переносити на інших риси, які притаманні їм самим. Це ворожість, агресивність, мстивість. [1, с.129].

Готовність пристосуватися до середовища у злочинців корисливого типу проявлена значно більше, ніж у засуджених насильницького типу в зв'язку з тим, що корисливі більше контактні, соціально адаптовані, для їх способу життя потрібні добре розвинені навички спілкування з іншими, вміння швидко зав'язувати нові знайомства. В своїх роботах Ю.А.Дмитрієв підкреслює, що такі засуджені більш товариські, заклопотані своїм становищем, намагаються бути на видноті у адміністрації. [3, с.100].

Майже рівні показники по декільком шкалам в обох групах досліджуваних свідчать про можливість витіснення проявів активності з їх боку. Жорстка регламентація діяльності та спілкування, яка передбачає покарання за відхилення від норми, формує пасивність, поведінка засуджених стає дуже схожою, а більшість засуджених свідомо обирають нейтральну позицію як основну стратегію життя. [3, с.102], [9, с.69]. Злочинці корисливого типу не є агресивно спрямованими особистостями і не мають стійкого потягу до проявів агресії, на відміну від насильницьких злочинців, які за результатами дослідження прагнуть до проявів агресивності в поведінці і є агресивно спрямованими особами.

Висновки

Узагальнення отриманих даних надає можливість скласти психологічний портрет сучасного злочинця – рецидивіста. Отже, це особа віком від 18 до 40 років, якій притаманні типи акцентуації характеру застрягання та гіпертимність. Потребово-мотиваційна сфера особистості рецидивіста відрізняється бідністю, переважанням матеріальних цінностей. Як свідчать результати дослідження рецидивіст - це особа, схильна до прояву непрямой агресії і директивності в поведінці. Зазвичай рецидивісти вчиняють корисливі та корисливо-насильницькі злочини, за які були притягнуті до кримінальної відповідальності три – чотири рази. Недостатній освітній рівень та відсутність професійних навичок призводить до нестабільної трудової зайнятості і відсутності постійного місця працевлаштування. До засудження підтримував добрі стосунки з родичами. Зауважимо, що рецидивіст має достатньо розвинену готовність до пристосування у соціальному середовищі, але звички та настанови, які він придбав в процесі свого кримінального життя, скоріше за все будуть використані в успішній адаптації до кримінального середовища та вибору асоціального способу життя, зокрема.

Для виправдовування такого життя у нього сформувалась вимагаюча поведінка, яка згодом стає міцнішою. Упорне небажання дотримуватись загальноприйнятих норм є однією з найголовніших рис рецидивістів, яка робить їх вкрай небезпечними. Але тим самим вони наносять шкоду не тільки собі, але і суспільству, притягуючи до асоціального життя інших осіб. Виявлення та урахування найбільш типових особливостей особистості сучасних рецидивістів надасть можливість розробити дієві програми ресоціалізації цієї категорії злочинців.

Literatura

1. Antonjan Ju.M. Lichnost' prestupnika. Kriminal'no-psihologicheskoe issledovanie / Ju. M. Antonjan, V. E. Jeminov. – М. : Norma : Infra – М, 2010. - 368s.
2. Batirgareeva V.S. Recidivna zlochinnist' v Ukraїni: social'no pravovi ta kriminologichni problemi: monografija / V.S. Batirgareeva. -H.: Pravo, 2009.-576 s.
3. Dmitriev Ju.A. Penitenciar'naja psihologija / Ju.A. Dmitriev, B.B. Kazak. – Rostov n/D :Feniks, 2007. – 681, [1] S.: il. – (Vysshee obrazovanie).
4. Enikeev M.I. Juridicheskaja psihologija. S osnovami obshhej i social'noj psihologii: Uchebnik dlja vuzov. / M. I. Enikeev // M.: Norma, 2005. – 640 s.: il.
5. Zelinskij A.F. Recidiv prestuplenij (Struktura, svjazi, prognozirovanie). / A. F. Zelinskij // – Har'kov:

Vishha shkola. Izd-vo pri Har'k. un-te, 1980, 152 s.

6.Kortneva Ju. Diagnostika aktual'noj problemy-M.: Institut Obshhegumanitarnyh Issledovaniy, 2004-240s.

7.Leongard K. Akcentuirovannye lichnosti / K. Leongard// — Kiev : Vishha shkola, 1989, 374 S.

8.Fernhem A., Hejven P. Lichnost' i social'noe povedenie.- SPb.: Piter, 2001.-368s.: il.-(Serija "Mastera psihologii").

9.Hohrjakov G.F. Prestuplenija osuzhdennyh: prichiny i preduprezhdenie / G.F. Hohrjakov, G.S. Sarkisov // Erevan : Ajstan, 1988. - 280 s.

Відомості про авторів

<i>Абсальямова Каміла Зайнетдінівна</i>	Практичний психолог Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 67
<i>Аришава Ірина Федорівна</i>	Завідувач кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара, доктор психологічних наук, професор
<i>Бегоян Арман Норайрович</i>	Співробітник Вірменського державного педагогічного університету імені Х.Абовяна
<i>Беляєва Олена Ерківна</i>	Науковий співробітник ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН»
<i>Бунас Аліна Анатоліївна</i>	Аспірант кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені О. Гончара
<i>Буяло Юлія Володимирівна</i>	Магістр психології
<i>Василовський Віталій Володимирович</i>	Завідувач відділом ДУ «Інституту неврології, психіатрії і наркології НАМН України», кандидат медичних наук
<i>Вепро Катерина Юріївна</i>	Старший лаборант Донецького національного медичного університету ім. М. Горького
<i>Волков Сергій Вячеславович</i>	Заступник начальника факультету Національного університету цивільного захисту України, кандидат психологічних наук
<i>Габелкова Ольга Євгенівна</i>	Старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
<i>Гапонов Іван Костянтинович</i>	Старший науковий співробітник ДУ «Інституту неврології, психіатрії і наркології НАМН України», кандидат медичних наук
<i>Гарна Олександра Олександрівна</i>	Магістр психології
<i>Гарькавець Сергій Олексійович</i>	Професор кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ), доктор психологічних наук
<i>Герасименко Михайло Михайлович</i>	Аспірант кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ).
<i>Гімаєва Юлія Азгатівна</i>	Доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Головнєва Ірина Володимирівна</i>	Завідувач кафедрою соціальної роботи і психології Харківського гуманітарного університету «Народна Українська академія», кандидат психологічних наук, професор
<i>Гулий Юрій Іванович</i>	Доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.С.Жуковського «ХАІ», кандидат психологічних наук, доцент
<i>Демчук Тимофій Павлович</i>	Викладач кафедри філософії ДВНЗ «Український державний хіміко-технологічний університет»
<i>Дусаविцький Олександр Костянтинович</i>	Професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, професор
<i>Зайка Євген Валентинович</i>	Доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Кадішева Людмила Борисівна</i>	Доцент кафедри загальної психології Севастопольського міського гуманітарного університету, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Климкіна Ю.В.</i>	Магістр психології
<i>Кобзев Роман Андрійович</i>	Аспірант кафедри психології Гомельського державного університету імені Ф. Скорини
<i>Колтунович Тетяна Анатоліївна</i>	Асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

<i>Коноплянко Тетяна Горівна</i>	Студентка факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
<i>Кочарян Ігор Олександрович</i>	Доцент кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, кандидат психологічних наук
<i>Кочарян Сурен Олександрович</i>	Аспірант кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
<i>Кривоконь Наталія Іванівна</i>	Професор кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, доцент
<i>Кряж Ірина Володимирівна</i>	В.о. завідувача кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, доктор психологічних наук, доцент
<i>Лекомцева С.В.</i>	Старший науковий співробітник ДУ «Інституту неврології, психіатрії і наркології НАМН України», кандидат біологічних наук
<i>Лобанова Тетяна Анатоліївна</i>	Аспірантка кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ»
<i>Лугова Анна Анатоліївна</i>	Аспірантка кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
<i>Луценко Олена Львівна</i>	Доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Люта Леся Петрівна</i>	Асистент кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. кандидат соціологічних наук
<i>Маєвська Наталія Анатоліївна</i>	Доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Макаренко Амалия Олексіївна</i>	Доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ», кандидат психологічних наук, доцент
<i>Макуха Марія Миколаївна</i>	Аспірант кафедри медичної психології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.
<i>Мельник Анастасія Анатоліївна</i>	Асистент кафедри психіатрії, наркології, неврології та медичної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.
<i>Москаленко Вікторія Василівна</i>	Доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Мушинська Ольга Валеріївна</i>	Старший викладач кафедри загальної та прикладної психології, Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», кандидат психологічних наук
<i>Научитель Олена Давидівна</i>	Доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету «ХАІ», кандидат психологічних наук
<i>Невоєнна Олена Анатоліївна</i>	Доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Новицька Єлизавета Олександрівна</i>	Студентка факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Новицька Ія В'ячеславівна</i>	Аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара
<i>Пантюх Марія Анатоліївна</i>	Студентка факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Пігарева Ксенія Олегівна</i>	Аспірант кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ»
<i>Пляка Любов Володимирівна</i>	Доцент, провідний практичний психолог Національного фармацевтичного університету (м.Харків), кандидат психологічних наук, доцент
<i>Поліванова Олена Євгеніївна</i>	Доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Полтавська Анастасія Іванівна</i>	Аспірант кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ»

<i>Помацалюк Аліна Романівна</i>	Магістр психології
<i>Россова Марія Михайлівна</i>	Здобувач Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
<i>Рудяк Інна Вікторівна</i>	Здобувач кафедри загальної та практичної психології ННІПМК ХНУВС
<i>Святенко Тетяна Павлівна</i>	Аспірантка кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Сивопляс Наталя Вікторівна</i>	доцент кафедри практичної психології Донбаського державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук
<i>Силка Ольга Іванівна</i>	Викладач кафедри соціальної роботи і психології Харківського гуманітарного університету «Народна Українська академія»
<i>Скворчевська Євгенія Леонідівна</i>	Здобувач кафедри психології, філософії та освітніх технологій Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), м. Харків
<i>Сорока Анатолій Володимирович</i>	Доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Такмакова Марія Юрійівна</i>	Аспірантка кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Тат'янчиков Андрій Олександрович</i>	Аспірант кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
<i>Феденко Ольга Олександрівна</i>	Студентка факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.
<i>Філоненко Володимир Миколайович</i>	Здобувач кафедри загальної та практичної психології навчально-наукового інституту права та масових комунікацій ХНУВС
<i>Хабусева Марина Сергіївна</i>	Викладач психології, зав. відділенням Харківського базового медичного коледжу № 1
<i>Хафізова Ганна Сергіївна</i>	Аспірантка кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Христюк Маргарита Валеріївна</i>	Студентка факультету «Соціальний менеджмент», Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»
<i>Черноіваненко Варвара Дмитрівна</i>	Аспірант кафедри соціальної та прикладної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
<i>Чернявська Тетяна Павлівна</i>	Професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, доктор психологічних наук
<i>Шапошник Дар`я Олегівна</i>	Аспірантка кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Шрагіна Лариса Ісаківна</i>	Доцент кафедри соціальної та прикладної психології Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Штойко Ярина Ігорівна</i>	Аспірантка кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
<i>Шукалова Ольга Сергіївна</i>	Доцент кафедри педагогіки та психології Комунального заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат психологічних наук
<i>Яворовська Любов Миколаївна</i>	Доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, кандидат психологічних наук, доцент
<i>Яновська Світлана Германівна</i>	Старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
<i>Яновська Юлія Едуардівна</i>	Аспірантка кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

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 *.tiff, яку необхідно надіслати на адресу: yarovskaya_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.

Перед статтею подаються: УДК, назва статті, прізвище та ініціали, 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. Не рекомендується використовувати для перекладу комп'ютерні програми. **Список літератури до статті подається латинськими літерами.**

Структура текстового документу зі статтею, що подається до Вісника має бути наступною:

УДК	Назва статті <i>(лише рядковими літерами)</i>	Прізвище І.Б.
	Назва та анотація українською мовою <i>(першою повинна бути анотація на тій мові, на якій написано текст статті)</i>	
	Ключові слова українською мовою	
	Назва та анотація російською мовою	
	Ключові слова російською мовою	
	Назва та анотація англійською мовою	
	Ключові слова англійською мовою	
	Текст статті	
	Literatura	
	1. Yatsenko, T.S. Malyunok u psyhokorektsiyniy roboti psyhologopra-praktyka / T.S. Yatsenko, M.H.Chobitko, T.I.Dontsevych. – Cherkasy: “Brama”, 2003. – 216 s.	
	2...	

До статті також **окремим файлом додаються рецензія та довідка про автора** (вказуються прізвище, **повні ім'я та по-батькові** автора, установа, посада, науковий ступінь та наукове звання, контактний телефон та адреса).

Редакція залишає за собою право **не друкувати статтю** в разі невиконання вищевикладених правил

Наукове видання

ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№1065

Серія “Психологія”

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Підписано до друку 28.08.2013 р. Формат 64x80/8.

Папір офсетний. Друк ризограф. Ум. друк. арк.32,5. Обл-вид. арк.36,9.

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 № 2480000000106167 від 08.01.2009