

**Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника**

**Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія**

*Випуск 13
Частина 2*

Івано-Франківськ
2008

ББК 87.2 + 60.5 + 88

З 41

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип.13. – Ч.2. – 294 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол №5 від 31.01.2006 р.)

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної комісії України (zareєстровано постановою Президії ВАК України №2-02/2 від 09.02.2000 року).

Редакційна колегія: **Л.Е.Орбан-Лембрик** – доктор психолог. наук, професор (*голова редакційної колегії*); **Р.А.Арцишевський** – доктор філософ. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **С.М.Возняк** – доктор філософ. наук, професор; **М.В.Кашуба** – доктор філософ. наук, професор; **В.К.Ларіонова** – доктор філософ. наук, професор; **З.С.Карпенко** – доктор психолог. наук, професор; **В.П.Москалець** – доктор психолог. наук, професор; **І.Д.Пасічник** – доктор психолог. наук, професор; **М.В.Савчин** – доктор психолог. наук, професор; **М.М.Сидоренко** – доктор філософ. наук, професор; **Н.В.Чепелєва** – доктор психолог. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **Г.М.Федоришин** – канд. психолог. наук, доцент (*відповідальний секретар*).

© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2008

СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА В ПІДВИЩЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена аналізу системної діяльності психолога-практика та її впливу на підвищення соціально-психологічної компетентності персоналу навчального закладу.

Ключові слова: *психолог-практик, соціально-психологічна компетентність, персонал навчального закладу, комунікативна підготовка, консультування, соціально-психологічна діагностика.*

Постановка проблеми. Ефективне управління людськими ресурсами – одне з ключових завдань будь-якої соціальної організації, котра дбає про свій імідж і процвітання, а надто навчального закладу. Робота ця передбачає залучення фахівців і спеціалістів, які зможуть якісно здійснювати заданий напрям роботи. Ідеться, передусім, про психологів-практиків, до компетенції яких разом із керівництвом установи входить робота з підбору кадрів, комунікативної підготовки персоналу, з резервом на керівні посади, консультування з проблем розвитку установи й становлення окремого її члена як професіонала тощо. У наш час, коли конкурентна боротьба на ринку науки й навчання непомірно зростає, дуже важливо роботу з людськими ресурсами в навчальних закладах поставити на наукову основу, в якій передбачити всі напрями роботи – від аналізу скарг персоналу до підвищення професійного рівня кожного окремо взятого співробітника. Велику роль в цьому плані можуть відіграти й уже відіграють психологи-практики. Саме вони покликані сприяти формуванню комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань, уявлень і стереотипів, які складають природу соціально-психологічної компетентності особистості.

Мета повідомлення полягає в з'ясуванні специфіки діяльності психолога-практика в навчальній установі, у підвищенні соціально-психологічної компетентності її персоналу.

Аналіз роботи психологів-практиків дозволяє виокремити такі напрями їхньої діяльності, котрі в найкращій мірі сприятимуть становленню й розвитку навчальної установи загалом (ідеться, передусім, про такі соціальні організації системи освіти, як загальноосвітні школи, вищі навчальні заклади другого-четвертого рівнів акредитації), підвищенню соціально-психологічної компетентності її членів зокрема. І хоча кожна з навчальних установ має свою специфіку діяльності, а отже, специфічною є

робота психолога-практика, разом із тим існують такі сфери його діяльності, які мають мати місце в усіх названих закладах, адже вони є визначальними й необхідними для повноцінного функціонування організації як відкритої системи.

1. Соціально-психологічна діагностика. Під неї підпадає безліч питань, пов'язаних із функціонуванням соціальних організацій системи освіти: оцінювання стану й розвитку потенціалу навчальної установи в цілому; оцінювання окремих співробітників і професійних груп; діагностика професійного відбору кадрів; оцінювання персоналу; ефективність управління (особистість керівника, стиль його керівництва тощо); оцінювання офіційної комунікації; стан організаційної культури (норми, цінності, правила, соціально-психологічний клімат) та ін.

Відомо, що ефективне використання персоналу, яке спрямоване на підвищення результатів діяльності навчальної установи, – це прерогатива її керівника. Водночас тут не обійтися без кваліфікованої допомоги психолога-спеціаліста, адже управління людськими ресурсами передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей людей, соціально-психологічних закономірностей їх взаємодії в організації та вплив названих чинників на задоволеність працівників роботою й ефективність їхньої діяльності. Виходячи із цього, головною метою керівників організації разом зі спеціалістами в галузі соціальної і практичної психології є виявлення на основі наукових психологічних технологій і методів професійно придатних працівників – учителів, викладачів, вихователів, їх розстановка, рух по ієрархічній драбині, збереження кадрового потенціалу та формування резерву. Основними завданнями управління кадрами можуть стати: розроблення організаційних структур і робочих місць; управління змінами й нововведеннями; пошук працівників, їх відбір і спеціалізація; оцінка діяльності кадрів, їх підготовка та розвиток; система винагород; комунікації. Планування людських ресурсів, збереження послідовності й спадкоємності в цьому процесі вимагає спеціальних знань від керівництва установи, у тому числі й соціально-психологічних. І тут на допомогу має прийти психолог, роль якого виявляється не тільки у вимірюванні, оцінюванні особистісних якостей рядових вчителів чи викладачів і претендентів на керівні посади, а й у прогнозуванні, проектуванні, формуванні разом із вищим керівництвом кадрів та кадрових змін у ній. Прогнозування виявляється в передбаченні прогностичних потреб у кадрах (враховуються кількісні і якісні аспекти) і залежить від: кількості працівників, які в передбачуваний період вийдуть на пенсію, звільняться тощо і яких буде прийнято на роботу в запланований період; кількості внутрішніх переміщень (наприклад, підвищення в посаді) [4].

Психологу-практику разом із керівництвом навчальної установи потрібно не лише знати початковий рівень розвитку комунікативних

якостей, управлінських здібностей, особистісних властивостей персоналу, але й враховувати оцінку потенціалу розвитку людини, здатність особистості набувати необхідних знань, умінь та навичок. Такі показники, як плинність кадрів, кількість знятих керівників (понижених в посаді) за одиницю часу, тривалість збереження вакантними посад певних рівнів, наявність резерву на висунення, кількість претендентів допоможуть визначити потребу в управлінських кадрах. При цьому планування індивідуальних програм управлінського розвитку передбачає декілька етапів: оцінювання суб'єктивної готовності людини стати керівником; оцінювання управлінських і соціально-психологічних здібностей, індивідуальних особливостей керівників, їхньої здатності набувати необхідні, передусім, комунікативні знання та навички (за допомогою використання широкого спектра психодіагностичних методів можна отримати кінцеву інформацію про професійну придатність, про наявні протипоказання); узгодження індивідуальних цілей із цілями конкретного підрозділу та організації в цілому, аналіз можливих напрямів розвитку, виокремлення основних проблем.

Персонал закладів освіти – люди непрості, кожен вважає себе індивідуальністю, неповторністю, кожен щось уже досяг чи намагається досягти і в навчанні, і в науці. Отже робота психолога-практика ускладнюється й передбачає разом із керівництвом установи правильний (професійний) добір і розстановку кадрів, вивчення й аналіз їх руху по ієрархічній драбині, формування резерву кадрів, створення діючої об'єктивної системи атестації, освіти й навчання, особливо при психологічному визначенні придатності до виконання певної роботи. Сучасні психологи-спеціалісти вже мають певний практичний досвід виконання цієї роботи, високу кваліфікацію і тому можуть виступати в ролі експертів і консультантів при складанні професіограм і психограм.

У світовій практиці наймання на роботу поширеним є врахування такого документа, як резюме, який містить основні факти автобіографічного характеру. Корисним він може бути і під час вивчення претендентів на керівні посади в закладах освіти. З цією метою використовується біографічний метод, який передбачає вивчення всіляких документів (автобіографія, щоденники тощо), що потребує від психолога-фахівця спеціальної підготовки: важливо володіти знаннями з визначення достовірності інформації, поданої в документах (встановити, з якою метою складено документ, хто його автор та ініціатор; проаналізувати наміри осіб, що склали документ; виокремити опис подій та їх оцінку; встановити, чи був автор документа свідком зафіксованої події, чи переказав її зі слів інших, чи склав документ на підставі даних, одержаних від інших тощо). Ознайомлення з анкетними даними того, кого приймають на роботу, також враховує: зовнішній вигляд заповнення документа (особис-

того листка з обліку кадрів чи автобіографії); розбірливість почерку та ясність викладу матеріалу; пропущені або залишені без відповіді питання; перерви в роботі; суперечності вказаних у документі даних; періодичність зміни роботи (як часто даний претендент міняв місце роботи); з якої причини людина намагається змінити роботу. Таке правильне вивчення анкетних даних дозволяє не тільки скласти загальне враження про претендента чи працівника, але й підготувати запитання для подальшої бесіди.

Соціально-психологічна компетентність особистості – провідна властивість професіонала. Саме тому психолог-практик разом, із керівництвом навчального закладу здійснює профвідбір, який тісно пов'язаний із професійною придатністю й виявленням психологічних професійно важливих якостей, необхідних для здійснення роботи в навчальному закладі. Виникненню профпридатності та її закріпленню сприяють система моральної та матеріальної стимуляції, задоволення, що отримує людина від діяльності, усвідомлення значущості результатів діяльності, соціально-психологічний клімат в установі тощо. Щодо психологічних професійно важливих якостей, то до їхньої когорти може бути залучена будь-яка психологічна якість людини, котра є включеною в процес діяльності й впливає на успішність її виконання. Професійний відбір можна здійснювати цілим комплексом методик, зокрема одним із поширених є професіографічний аналіз діяльності (проводять спеціалісти-психологи), який дозволяє скласти професіограму – опис соціально-економічних, виробничо-технічних, санітарно-гігієнічних, психологічних, соціально-психологічних та інших особливостей професії. Важливою частиною професіограми є психограма – характеристика вимог, висунутих професією до людини, її психічних та інтелектуальних якостей; перелік та опис загально-трудова і спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певної професійної діяльності [4; 5].

Оцінювання персоналу передбачає зіставлення наявного рівня з тим, що потрібен, тобто оцінка – це систематичне вивчення процесу праці людини та її досягнень. Головна мета оцінювання полягає в підвищенні якості праці співробітників, рівня їхнього професійного розвитку. Оцінюванню піддається рівень розвитку інтегральних здібностей як керівників навчальної установи, так і рядових членів закладу – учителів, викладачів. Щодо керівного складу, то має проводитись психодіагностика індивідуальних властивостей керівника та детермінант соціального оточення конкретного колективу в певному часовому просторі, що дає можливість скоректувати модель його розвитку, більш оптимально спланувати управлінський шлях, визначити характер навчання керівника, особливості стимулювання його розвитку й діяльності. Оцінюванню підлягає рівень знань, умінь керівника, у тому числі його соціально-психологічна ком-

петентність, результативність діяльності, задоволеність співробітників процесом управління. Також оцінюються особистісні характеристики, що проявляються в діяльності, комунікативні, перцептивні здібності, особистісні якості та мотиви діяльності керівників, їх соціально-психологічні можливості у встановленні контактів із персоналом, ціннісні орієнтації. Таке оцінювання застосовується з метою вивчення рівня готовності керівників до управління навчальним закладом, потребова-мотиваційної сфери особистості керівника, стимулювання процесу вдосконалення управлінського розвитку. Зазвичай виокремлюють п'ять видів оцінювання: індивідуальне, групове (колективне), кадрове, експертне і психологічне. Щодо останнього, психологічного оцінювання, то з метою оцінки особистісних характеристик працівників організації використовуються різні психодіагностичні методи, які мають як свої переваги, так і обмеження. Наприклад, спостереження, як складова частина психологічної оцінки, передбачає стандартність, наукову обґрунтованість схеми проведення та обробки отриманих результатів, зіставлення отриманих результатів з нормативною базою.

Певний вид оцінки застосовується в певні часові періоди з урахуванням закономірностей професійного розвитку працівника. Доведено, що на різних етапах розвитку особистості вплив різних видів оцінювання неоднаковий. Щодо керівників, то їх невеликий стаж роботи на посаді підпадає під суттєвий вплив як індивідуальних, так і групових оцінок, водночас тривалість роботи на посаді більше восьми років визначає стійкість особистості до них. Отже, у цей період найбільш ефективними є експертні та психологічні оцінки; систематичність оцінювання. Співробітники (керівники та підлеглі), чия діяльність не підлягає оцінці або оцінюється формально тривалий час, приречені на професійну деформацію, особистісний регрес. Таким чином, оцінка має бути регулярною та підпорядкованою логіці розвитку суспільства, організації, особистості. Як показує практика, значущість оцінки для особистості визначається спрямованістю джерела інформації про результати оцінки на заохочення чи покарання. Доведено, що з часом орієнтація на позитивну оцінку знижує силу переживання особистості, тобто розвиває байдужість до неї; подібне спостерігається і при орієнтації на негативну оцінку: також знижується її значущість.

Важливою є діагностика організаційної культури, яка містить передусім вивчення соціально-психологічного клімату навчального закладу. Практика управління свідчить, що якість і продуктивність праці в колективі в значній мірі залежить не тільки від організації діяльності, її оснащеності, умов, але й від рівня групового розвитку, стану міжособистісних стосунків, характеру взаємин, психологічної сумісності, згуртованості членів групи, стилю керівництва; дуже часто саме товариська взаємо-

допомога, дружелюбність, взаємовиручка, переважання позитивних емоцій, простота відношень є основою досягнення високих результатів. Вивчаючи соціально-психологічний клімат в установі, психолог-практик виявляє емоційний (розглядається критерій привабливості на рівні задоволеності “подобається-не подобається”, “приємний-неприємний”), поведінковий (йдеться про критерій “бажання-небажання працювати”, “бажання-небажання спілкуватися з членами організації у сфері дозвілля”) і когнітивний (основним критерієм обрана перемінна “знання-незнання особливостей членів організації”) компоненти стосунків у ній.

2. Консультування. Система консультування є одним із вагомих чинників, який сприяє ефективному розвитку особистості керівника та персоналу навчального закладу. Консультування, виступаючи засобом підвищення їхньої психологічної культури, є спеціально організованим процесом спілкування психолога-консультанта з керівником чи групою службовців, спрямованим на розгортання та просування змін, можливих для них у певний період. Часто організаційне консультування називають управлінським чи психолого-акмеологічним.

Особливості управлінської діяльності керівника та учасників спільної діяльності тісно пов'язані з періодичним подоланням проблем економічного, соціального, психологічного характеру тощо, що вимагає не тільки акумуляції інтелектуального, вольового, емоційного потенціалу, а й високого рівня психологічної культури, яка розглядається як комплекс елементів психологічної компетентності, що обслуговують управлінську практику й дають можливість застосування найбільш ефективних способів, форм, методів роботи. На думку науковців та практиків, психологічна культура є однією з необхідних професійно-важливих якостей керівника та членів організації, а рівень її розвитку характеризує людину як з особистісного боку, так і з боку її компетенції та діяльності. Психологічна культура не формується сама по собі, її становлення відбувається в процесі тривалої роботи, спрямованої на розвиток чи корекцію елементів психологічної компетентності. Керівник, який іде на фінансові та часові витрати, запрошуючи психолога-консультанта, ставить собі за мету досягти більш високого, аніж був, рівня власного розвитку й рівня розвитку керованої ним установи та її членів. Консультативна служба саме спрямована на те, щоб сприяти такому розвитку.

У навчальному закладі можуть здійснюватися різні види консультування: юридичне, економічне, управлінське тощо. Щодо останнього, то воно може реалізуватись у різних сферах управління: 1) консультування із загальних питань управління – визначення стратегії та основних етапів розвитку установи, формування організаційної культури тощо; 2) консультування із питань управління фінансовою діяльністю організації;

3) консультування із проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку (власне психолого-управлінське консультування) тощо.

Консультування із проблем управління людськими ресурсами реалізує свої послуги керівникам при вирішенні таких питань: планування людських ресурсів, планування кар'єри керівників, комплектування штатів, розвиток кадрового потенціалу, пошук працівників на керівні посади та інше. Цей вид консультування несе найбільше "психологічне навантаження", адже основним об'єктом аналізу та впливу в процесі його здійснення виступає людський чинник, конкретні люди, з їх індивідуально-психологічними особливостями, з рівнем їхньої компетентності, котрі так чи інакше впливають на ефективність управлінської діяльності та управління в цілому. Здійснюють цей вид консультування спеціально підготовлені фахівці – психологи-консультанти, зміст діяльності яких (зміст психологічного консультування) передбачає психологічну допомогу здоровим людям у ситуації життєвого утруднення. Консультування допомагає керівникам встановити кар'єрні цілі та способи їх досягнення; засвоїти техніки та методики прийняття управлінських рішень, що пов'язані зі збільшенням кількості альтернативних варіантів кар'єри; формувати готовність до змін змісту праці. Консультування із проблем посадового просування охоплює такі етапи: усебічне оцінювання знань, навичок, поведінки керівника; створення консультантом атмосфери довіри та відвертості; спільна робота керівника й консультанта з проблем аналізу кар'єрних домагань і можливостей їх реалізації; визначення кінцевої цілі та проміжних варіантів; підготовка плану заходів, що заснований на виявлених потребах у знаннях та навичках.

Консультації іншого плану зорієнтовані на соціально-психологічні проблеми установи, на корекцію індивідуальної управлінської діяльності. Метою такого консультування є погодження рівня розвитку особистості керівника з вимогами системного оточення, визначення напрямку й методів самоаналізу та самокорекції. Дане консультування спрямоване на вдосконалення стилю й методів управління, систематизацію поведінки керівника в конфліктних ситуаціях, взаємовідносин з підлеглими, колегами, вищим керівництвом тощо. Консультування управлінських кадрів з соціально-психологічних питань може проводитись психологом-практиком, включеним у штат організації, а також стороннім спеціалістом у даній галузі, запрошеним для вирішення психологічних проблем запитувача. Основними завданнями соціально-психологічного консультування кадрів управління можна вважати такі: психодіагностика особистісно-професійних якостей та емоційно-психологічного стану особистості; корекція особистісних обмежень запитувача; психотерапевтична робота з метою попередження та усунення стресових станів, нервово-психічних розладів керівників; діагностичне оцінювання соціально-психологічного стану справ в

організації та інформування про це керівників; організація та проведення тренінгів, семінарів, конференцій та інших навчальних заходів, спрямованих на підвищення рівня психологічної компетентності управлінців; консультування в ході переговорного процесу; рекомендації щодо розроблення програм, проектів, рішень, спрямованих на вдосконалення діяльності навчального закладу та його членів; сприяння керівництву в раціональному формуванні складу персоналу та розподілі функцій між його членами. Реалізація сформульованих завдань досягається шляхом індивідуального консультування, соціально-психологічною роботою з групою й психодіагностичним та психокорекційним забезпеченням процесу управлінського розвитку. На кожному з названих рівнів (індивідуальному чи груповому) здійснюється пошук ефективних механізмів впливу, спрямованого на розвиток психологічної культури клієнта (або клієнтів) – комунікативної компетентності, спостережливості, сенситивності, рівня духовного розвитку особистості, його знань, умінь та навичок, рівня естетичного сприймання дійсності.

Важливим є персональне консультування як для планування управлінського розвитку, так і для вирішення поточних завдань: вибір оптимальної форми представлення інформації, класифікація управлінських рішень, удосконалення індивідуального стилю керівництва та ін. Персональне консультування, яке має на меті вирішення соціально-психологічних проблем, спрямоване на пошук оптимальних шляхів розвитку керівника, оптимізацію та корекцію взаєностосунків керівника з підлеглими, його поведінки в суперечливих і проблемних ситуаціях тощо. Суттєвими результатами персонального консультування з соціально-психологічних проблем є: адаптація керівників до умов життєдіяльності в колективі, до вимог системного оточення; зміна структури діяльності керівника, методів і способів спілкування та взаємодії з підлеглими; вияв недоліків у діяльності й розвитку, організаційних шляхів, які дозволяють скоректувати ці “вузькі місця”. У персональному консультуванні особливої уваги потребує профілактика регресивного розвитку керівника, попередження професійної управлінської деформації, чому сприяє корекція індивідуальної управлінської концепції керівника [1; 2; 3].

Щодо групового консультування, то воно зорієнтоване на виявлення труднощів, прихованих міжособистісних конфліктів у групі, істинних причин особистісних управлінських проблем, а також на зняття суперечностей при виявленні проблем управлінської діяльності, колективне вироблення оптимальних для групи керівників способів побудови програм для розв’язання наявних труднощів. У наш час розвивається і знаходить підтримку психолого-акмеологічне консультування, яке безпосередньо пов’язане з консультуванням керівників, з вирішенням проблем, що стосуються їх професійного й управлінського розвитку, досягнення в

ньому найвищої вершини (акме). Цей вид консультування представляє спеціально організований процес спілкування психолога-консультанта з ієрархічно пов'язаною закритою групою службовців сфери управління, керівників окремо взятої організації, спрямований на генерацію, розгортання й просування змін, що є можливими та бажаними для даної організації в певний період.

У дослідженнях виокремлені особливості, що відрізняють психолого-акмеологічне консультування від індивідуального консультування людей з особистих проблем [1; 2; 4]:

- характер проблем, які клієнт ставить перед консультантом. На рівні первинного запиту ці проблеми надзвичайно рідко носять особистісний характер;
- консультативний процес, який розглядається, акмеологічний за своєю суттю. Предметом психологічного аналізу стають проблеми досягнень вершини у розвитку, у професійній кар'єрі, а не глибинні проблеми;
- позиція клієнта-керівника стосовно консультанта-психолога. У даному випадку клієнт буде дотримуватися позиції “зверху”, як найбільш звичної для нього (в усіх інших галузях психологічного консультування клієнт з однаковою вірогідністю може дотримуватися позицій “знизу”, “на рівних”, “зверху”);
- суперечливе ставлення клієнта до процесу консультування. З одного боку, клієнт звик відчувати себе переможцем, довіряти собі, а з другого боку, психолог претендує на допомогу саме в тих галузях управлінської діяльності клієнта, які до цього часу були галуззю найвищої компетенції тільки самого клієнта-керівника;
- специфічні причини, через які в клієнта може виникнути недовіра до консультанта;
- підвищена в порівнянні з іншими категоріями клієнтів увага керівників до можливого в даному випадку “витікання” інформації, виявленої в процесі консультування; під час психолого-акмеологічного консультування клієнти принципово не орієнтовані на психотерапію, комунікативний тренінг, психокорекцію [1; 2; 4; 5].

Загалом, центральними програмно-цільовими напрямками, за якими найбільш оптимально розвивається процес психолого-акмеологічного консультування, є: по-перше, моделювання образу бажаного майбутнього стану управлінської діяльності окремого клієнта або групи; по-друге, конкретизація й систематизація ключових чинників успіху, які сприяють продуктивному руху керівника до образу бажаного майбутнього; по-третє, реструктурування та переосмислення “проблемного масиву”, тобто тих труднощів, на котрі, на думку клієнтів, не можна вплинути [1; 2; 4]. Позитивних результатів у ході консультування можна досягти за умов: попередніх досліджень та психодіагностики й зацікавленості керівників у тому, щоб

активно використовувати рекомендації консультантів та знання про свої індивідуально-психологічні властивості в управлінській діяльності.

3. Комунікативна підготовка. Значущість проблеми, пов'язаної з комунікативною підготовкою персоналу навчального закладу, зумовлена декількома причинами й обставинами: по-перше, у сучасних умовах ринкових відносин у системі освіти й науки комунікабельність, уміння встановлювати контакти багато в чому визначає успішність у навчально-виховному процесі, отриманні нових замовлень на підготовку спеціалістів, а отже, й успішність у роботі установи; по-друге, сьогодні в практичній психології немає браку в багатьох конкретних методичних прийомах, способах для розвитку у спеціалістів, що працюють із людьми – дітьми, студентами та іншими конкретних умінь і навичок спілкування, взаємодії, розуміння й взаєморозуміння. Водночас комунікативна підготовка вимагає не простого збільшення психологічних знань або накопичення й закріплення “ефективних” комунікативних умінь, сучасний етап становлення й розвитку фахівця закладу освіти, насамперед, висуває завдання створення соціально-психологічної теорії ефективного спілкування й на цій основі – оптимізацію технологій і методик комунікативної підготовки; по-третє, наукові теоретичні та прикладні дослідження з глибиною розроблення проблем спілкування, передусім управлінського, пов'язують перспективи радикальних змін у житті сучасного керівника й оптимізацію діяльності навчального закладу; по-четверте, важливим чинником, що впливає на характер спілкування між людьми, між керівником і підлеглим, між колегами, є чинник мотивації, передусім мотивації соціальної взаємодії [3; 4; 5; 6].

Як свідчить практика, комунікативна підготовка має базуватись на принципах гуманізму, загальнолюдських цінностях, демократичних нормах, під час реалізації яких на першому плані перебуває особистість, заради якої й створена освітня система. Впровадження гуманістичної моделі освіти покликане сприяти розвитку особистості, становленню індивідуальності людини, розкриттю її потенціалу, накопиченню унікального досвіду, самоактуалізації та самореалізації “Я-концепції”, самовираженню в спілкуванні й творчості. За таких обставин відбуваються значні зміни в цінностях, формах, методах освіти. Провідними цінностями стають не засвоєння норм поведінки і вмінь, а гуманність взаємин, свобода прояву власного “Я”, культивування індивідуальності, усвідомлена правова культура поведінки, творче самовираження тощо. Саме тому до традиційних лекційно-семінарських форм навчання додаються емоційно-комунікативні та рефлексивні способи інтенсивно-ігрового тренінгу, котрі покликані забезпечити коректувальний, психотерапевтичний та розвивальний ефект розкриття, культивування й реалізації особистісно-творчого потенціалу кожної людини в процесі її навчання в спеціально

створеному для цього рефлексивному, інформаційно-комунікативному, соціально-творчому середовищі.

Проектування комунікативного навчання персоналу навчального закладу на гуманістичних засадах відповідає основним тенденціям, що склалися у світі в практиці навчання: перехід до особистісної орієнтації та гуманістичних цінностей в освіті; перехід від традиційних методів навчання до активно-ігрових, психотехнічних; перехід від предметного навчання до розгалуженої системи освітніх послуг. Комунікативна підготовка може бути побудована на таких принципах, що практикуються у високорозвинених країнах: створення атмосфери поваги між учасниками навчального процесу; використання досвіду слухачів та їхніх знань; проблемність навчання та критичність мислення; формування творчого, практично-орієнтованого мислення; урахування рівня готовності до навчання, активності та самостійності; забезпечення співробітництва ведучого й учасників навчального процесу [4; 5].

Певного ефекту в комунікативній підготовці керівника можна досягти, здійснюючи цей процес за такими головними напрямками: актуалізація соціально-психологічного (насамперед комунікативного) потенціалу учасників взаємодії; розуміння особистості керівника як партнера, учасника спільної діяльності й спілкування; актуалізація його соціально-психологічної компетентності; формування індивідуального й групового стилю взаємодії.

Соціально-психологічний тренінг ділового спілкування є формою навчання співробітників установи, набуття ними комунікативних знань. В організаційному й методичному плані традиційно розглядають три основних етапи проведення соціально-психологічного тренінгу ділового спілкування: 1) підготовчий, 2) основний і 3) заключний етапи [1; 5].

Підготовчий етап містить такі елементи, як розв'язання організаційних проблем тренінгу, комплектування групи, складання психологічного портрету групи та її учасників, вступна лекція, розроблення програми тренінгу. Сприятливим вважається таке ведення групової роботи, коли члени групи відключаються від рішення побутових проблем, від повсякденності, у них не виникають асоціації, які заважають повністю включитися в діяльність групи й дотримуватися принципів тренінгу. Рекомендується також обмежувати спілкування між учасниками тренінгу поза заняттями до закінчення курсу, оскільки це може викликати непередбачувані явища. Не бажано проводити заняття в тій організації, де працюють учасники групи, оскільки вплив організаційної культури може відбитися на процесах, які відбуваються в групі, завадити встановленню довірливого спілкування між учасниками.

Основний етап проведення тренінгу містить роботу ведучого та членів групи з реалізації поставлених завдань за допомогою двох основ-

них методів – рольової гри і дискусії. Спеціалісти радять починати кожне заняття із заходів, які підвищують активність учасників, а завершувати заняття процедурами, які знімають напруження і втому. Кожне заняття передбачає використання різних діагностичних методів (соціометричні заміри, тести, які визначають рівень розвитку психологічних якостей, емоційний стан членів групи та ін.). Наприклад, проведення неспеціалізованого тренінгу ділового спілкування, який містить різні блоки завдань для розв'язку і спрямований на розвиток цілого комплексу вмінь і навичок, доцільно організовувати за блоками: тренінг формування команди (мета – досягнення такого стану робочої групи, коли вона здатна найбільш ефективно розв'язувати різні завдання; тренінг допомагає групі налагодити систему взаємовідносин, за якої кожен учасник отримує можливість найкращим чином виявити свої якості й здібності), проведення нарад (основний акцент робиться на набуття групою навичок організації й участі в різних нарадах), ведення переговорів (продовжується робота з розв'язання конфліктів і засвоєння моделей ефективного поведінки в складних ситуаціях), ділових бесід (навчання прийомів і методів ведення ділової бесіди, розвиток здібностей, які визначають успішність у ситуаціях міжособистісної взаємодії), тренінг публічного виступу (навчання учасників успішно виступати перед аудиторією, досягаючи мети, поставленої перед виступом).

На заключному етапі узагальнюються результати тренінгу, аналізується ефективність роботи ведучого, успішність досягнення цілей, поставлених на початку курсу. Заключне заняття передбачає одержання зворотної інформації від учасників групової діяльності. Дуже важливо, щоб тренінг не завершився на конфліктній фазі розвитку групи. За умов, коли не вдалося уникнути завершення курсу на фазі конфлікту, спеціалісти радять заключне заняття присвятити його усуненню. Коли ж робота завершується на сприятливій, мажорній ноті, то завершальне заняття доцільно проводити за такою схемою: обговорення результатів і підсумків тренінгу в групі, заповнення заключних опитувальників.

Ефективна комунікативна підготовка спрямована на створення “іміджу керівника”, основними складовими якого є [4; 6]:

- Професіоналізм і компетентність. Кожен керівник повинен знати, як виконати свою роботу щонайкраще, хоча й у своїй манері. Ці знання можуть бути отримані, якщо керівник досить старанний, щоб добути їх із книг, досить проникливий і самокритичний, щоб засвоїти їх зі свого досвіду, і досить сприйнятливий, щоб взяти їх з досвіду інших. Управлінець не може дозволити собі вчитися тільки на власних помилках.
- Динамізм, швидка реакція на ситуацію, активність. Керівник повинен вміти вчасно відреагувати на подію і прийняти відповідне рішення.

- Моральна надійність керівника. Ця якість є необхідною для того, щоб співробітники організації могли довіряти керівникові і водночас відчувати його підтримку.
- Вміння впливати на людей справою, словом і зовнішнім виглядом. Виховний вплив справою реалізується у формі особистого прикладу та активного включення людей у трудову діяльність. Щодо впливу словом, то мається на увазі вміле користування засобами ділової риторики. Вплив зовнішнім виглядом передбачає розв'язання проблеми, пов'язаної з самопрезентацією (етика спілкування, естетика одягу, приваблива манера поведінки тощо), з психологічною культурою керівника.
- Гуманітарна освіченість. Основу світоглядного кредо керівника можуть складати наступні гуманітарні цінності: соціальна захищеність людей; їхнє здоров'я; їхнє духовне багатство; екологічна безпека. Виходячи з цього, позитивний імідж керівника створюють: турбота про процвітання організації; хороші умови праці для співробітників; турбота про інтереси своїх підлеглих; подолання самоізоляції, збільшення кола свого спілкування; відкритість у спілкуванні та інше.

Загалом, в основі персоніфікованого іміджу лежить довіра до людини. Імідж керівника виражається в популярності, умінні сприяти позитивній психологічній атмосфері в колективі, здатності підтримувати цінності, які сповідує організація тощо. Підвищення соціально-психологічної компетентності – важлива частина роботи над іміджем керівника. У зв'язку із цим завдання іміджмейкерів – навчити особистість професійного спілкування, орієнтуватися в будь-яких ситуаціях взаємодії, складати психологічні портрети та ін.

Технологія побудови іміджу може враховувати такі складові: рух до відмінностей, які виокремлюють даний об'єкт серед інших; підкреслення особистісних характеристик; вписування особистості в символічне уявлення про лідера, відбір його характеристик, які відповідають цій ідеалізації; вписування особистості в модель вже реалізованого лідера; вписування особистості в модель поведінки актора, тобто в контекст символічно насиченого суб'єкта; активне використання супутніх символів у плані створення візуальних характеристик; активне управління засобами масової комунікації; боротьба з автономними потоками комунікації (чутки та ін.); символізація автономних сфер (одяг, зачіска, погляд тощо).

В основу формування іміджу можуть бути покладені такі принципи [4; 5; 6]:

- Повторення. Цей принцип спирається на властивості людської пам'яті: добре запам'ятовується та інформація, що повторюється. Людям потрібен час, щоб зробити сприйняте повідомлення своїм, а багаторазове повторення адаптує психіку людини.

- Безперервного посилення впливу. Названий принцип обґрунтовує нарощування аргументованого й емоційного звернення, наприклад: “Це тільки для вас” чи “Я – для вас” тощо. Доведено, що поступове нарощування зусиль сприймається більш позитивно: саме поступове, а не вибухове. Це пояснюється тим, що людський сенсорний апарат противиться сплескам інформації. Коли інформація переходить поріг можливого, відбувається блокування каналів сприйняття та переробки інформаційного потоку, що надходить. Поступове й безупинне нарощування зусиль впливу приводить до бажаних зрушень.
- “Подвійного виклику”. Цей принцип означає, що повідомлення сприймається не тільки й не стільки розумом. Найважливішу роль відіграють підсвідомі психічні процеси, емоційна сфера психіки людини.

Ефективне управління іміджем – це результат добре виваженої, ґрунтовної діяльності керівництва, спрямованої на створення, підтримання, посилення та закріплення позитивної громадської думки про навчальний заклад. Дослідники стверджують, що вироблення враження про себе залежить від того, як людина виглядає і “звучить”. Саме тому керівникам варто засвоїти знання із: мистецтва посміхатися; постановки голосу; техніки жестів, міміки і поз. Допомогти в цьому можуть спеціалісти зі створеної в організації психологічної служби, або іміджмейкери – фахівці з формування іміджу. Роль керівника у формуванні свого іміджу має зводитись до повної відкритості назустріч їм, готовності сприймати їхні рекомендації як програму своїх дій. Натомість керівники часто настільки психічно затиснуті, що не здатні це робити. І навіть зовнішня готовність виконувати вказівки іміджмейкерів іноді виявляється лише маскою, що робить кінцевий ефект слабким. Саме тому керівникові варто пройти тренінги на релаксацію (розслаблення), придбати комунікативні навички, освоїти технології “особистого ортобіюзу”, “візуального іміджу” тощо.

Висновки. Узагальнюючи та підсумовуючи теоретичний і практичний досвід комунікативної підготовки персоналу навчального закладу, можна стверджувати, що її результативність залежить від професійної значущості навчання (йдеться про актуалізацію психологічної готовності співробітників організації до оволодіння практикою ділового спілкування), активності учасників групової роботи, послідовного опанування ними технологіями: внутрішньо-групової сенситивності, комунікативної компетентності, побудови міжособистісних відносин, групової мислетворчості та реалізації групових задумів. Суттєве значення в комунікативній підготовці мають як зміст занять, так і методика роботи (уміння ведучим застосовувати новітні технології, проводити рольові ігри тощо). Однак, за будь-якого змісту і різних методичних підходів до організації навчання, чинники активності тих, хто навчається, міжособистісного спілкування, психологічного клімату співробітництва та діалогу залишаються потуж-

ною рушійною силою комунікативної підготовки. Навчання буде більш ефективним, якщо на початкових етапах враховуватимуться індивідуальні психофізіологічні, етнопсихологічні особливості учасників групової діяльності: рівень екстраверсії та інтроверсії особистості, показники емоційної стабільності людини, тенденції реагування чи тенденції акцентуації основних характерологічних властивостей індивіда, показники мотивації спілкування та ін. Актуалізація отриманих комунікативних знань, підкреслення їхньої значущості для набуття професіоналізму особистістю та групою оптимізує пізнавальну діяльність людини, сприяє ефективності комунікативної підготовки.

1. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности: Монография. – М.: РАУ, 1995. – 208 с.
2. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 24 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Прикладна соціальна психологія: досвід та перспективи розвитку // Соціальна психологія. – К., 2006. – №2(16). – С.31–47.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Основи психології управління: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 426 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е., Коцинець О.Ю. Соціально-психологічна діагностика: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ, 2005. – 86 с.
6. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера (Управленческая гуманитарология). – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.

The article is devoted to the analysis of practicing psychologist' system activity and its influence on the increasing of educational establishment personnel' socially-psychological competence.

Key words: *practicing psychologist, socially-psychological competence, personnel of educational establishment, communicative preparation, consulting, socially-psychological diagnostics.*

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ТЕОРІЯ ТВОРЧОСТІ

Стаття присвячена психоаналітичній теорії творчості. З позиції психоаналізу розкривається роль несвідомого, як джерела енергії творчості та засоби його вираження.

Ключові слова: психоаналіз, творчість, сублимація, катарсис, ідентифікація, проєкція, дитяча гра, фантазія, едіповий комплекс, нарцисизм.

Актуальність проблеми. Класичний психоаналіз, сформований працями З.Фрейда, виявив модерну психоаналітичну цінність тексту, звернув увагу на необхідність осмислення несвідомої творчої активності. Розкривши зміст несвідомого, З.Фрейд показав як здійснюється творчий процес, яке місце автора в ньому і як відбувається симбіоз поданого матеріалу з внутрішнім характером переживань творця.

Мета повідомлення: розкрити зміст психоаналітичної теорії творчості, показати як з позиції даного підходу трактується творчий процес, які механізми при цьому задіяні і, відповідно, розкрити роль несвідомого у творчому акті.

Аналіз наукової літератури. У психології творчості має місце розмаїття зарубіжних теорій, в яких прослідковується спільна тенденція – висвітлення природи творчості, особливостей та специфіки протікання творчого процесу. Зокрема, це: психометричний підхід (Дж.Гілфорд, Е.П.Торренс), гуманістичний (А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт), міждисциплінарний (Амабайл, Баррон, Айзенк, Гоу), прагматичний (Е. де Боно, Адамс), інвестиційна теорія креативності (Р.Стернберг, Д.Лаверт) та ін.

Психоаналітичний підхід можна вважати найбільш раннім з основних творчих підходів ХХ століття до вивчення креативності. З.Фрейд визначив своє вчення як психічний процес створення нових цінностей, як “продовження і заміну дитячої гри”. Розкриваючи роль несвідомого в психічному житті індивіда, З.Фрейд називає його джерелом енергії творчості.

Основним змістом несвідомого, за Фрейдом, є різні форми сексуального життя дитини. У дитячому віці статеве поведінка має такі початкові форми, як автоеротизм, нарцисизм та ін. Лібідо не руйнується, воно тільки змінює форму, але завжди має своє первинне джерело. Людина усуває шляхом витіснення частину своїх душевних конфліктів, аналогічних до конфліктів дитинства.

Несвідоме має свої засоби вираження. Це заміщення, проєкція, витіснення, раціоналізація, проєкція, ідентифікація, символи та ін.

Символічні бажання слугують несвідомим потягам. Вони приводять у свідомість у замаскованій формі все неприємне. Психоаналіз предметом свого дослідження розглядає творчість художню й моральну.

Художня творчість, використовуючи символіку, дає людині насолоду.

Л.С.Виготський, досліджуючи психологію мистецтва, писав, що, на думку психоаналітиків, мистецтво займає середнє місце між снобаченням і неврозом і що в його основі лежить конфлікт, який уже “перезрів для снобачення, але ще не став патогенним”. Таким чином, художник у психологічному відношенні стоїть між сновидцем і невротиком; психологічний процес у них, по суті, однаковий [1].

Фрейд вказує на дві форми прояву несвідомого: дитячу гру і фантазії наяву. Він пише, що поет робить те саме, що й дитя, яке грається. Він створює світ, до якого ставиться дуже серйозно, вносячи багато розваг, у той же час різко відділяючи його від дійсності. Коли дитина перестає грати, вона не може, проте, відмовитись від цієї насолоди, яку їй приносила гра. Замість гри дитина тепер фантазує. Вона будує повітряні замки, творить те, що називають “снами наяву”. Уже таке фантазування володіє двома суттєвими моментами, які відрізняють його від гри й наближають до мистецтва, а саме: у фантазіях можуть проявлятися і якість їх основного матеріалу, і переживання, які, тим не менше, дають задоволення, що нагадує стан, який переживається в мистецтві.

Механізм дії мистецтва в цьому відношенні повністю нагадує механізм дії фантазії. Так, пробудження фантазії спонукає до дуже сильного переживання, яке “пробуджує у письменника старі спогади, що більшою мірою стосуються дитячих переживань, вихідного пункту бажань, яке знаходить здійснення у творі... Творчість, як “сон наяву”, є продовженням і заміною дитячої гри”. Звідси художній твір для самого поета є прямим засобом задовольнити нездійснені бажання, які в реальному житті не були реалізовані.

Ряд дослідників розвиває теорію поетичної творчості, в якій порівнює художника з невротиком (хоча і заперечує виведений Ломброзо взаємозв'язок між генієм і божевіллям). Поет є невротиком і “здійснює психоаналіз на своїх поетичних образах”. Поет прирівнюється до параноїка, який схильний проектувати своє “Я” зовні, а читача уподібнює до істерика, який схильний суб'єктивувати чужі переживання. Ранк у художнику бачить істерика.

Звідси, поет у творчості звільняє свої несвідомі потяги за допомогою механізму перенесення або заміщення, з'єднуючи попередні афекти з новими уявленнями.

М.Гоголь писав, що позбувся власних недоліків, наділяючи ними героїв. В унісон цьому визнанню психоаналітики стверджують, що Шекспір і Достоевський тому не стали злочинцями, що зображали вбивць у своїх творах і, таким чином, позбавлялись своїх злочинних нахилів. При

цьому мистецтво виявляється чимось на зразок терапевтичного лікування для художника і для глядача – засобом згладити конфлікт з несвідомим, не впадаючи у невроз. У психоаналітиків вся поезія зводиться до сексуальних переживань, і та психічна енергія, що має місце в мистецтві, є здебільшого сублімацією статевої енергії, тобто відхилення її від безпосередньо сексуальних цілей і перетворення у творчість. В основі мистецтва лежать несвідомі й витіснені потяги й бажання (несумісні з моральними і культурними вимогами). Саме тому заборонені бажання за допомогою мистецтва досягають свого задоволення в насолоді художньою формою.

Для того, щоб дати задоволення своїм витісненим бажанням, художник повинен надати їм художньої форми, яка повинна приносити як задоволення чисто чуттєвого порядку і слугувати принадою, попередньою насолодою, що заманює читача у важку справу від реагування несвідомого, так і створювати штучне маскування, що дозволяє проявитись забороненим бажанням і обманути цензуру свідомості.

Таким чином, форма наче заманює читача і глядача і обманює їх, і обманутий цією формою читач отримує можливість позбутись своїх витіснених потягів.

Серед джерел задоволення від поетичної творчості, психоаналітики (Ранк, Сакс) виокремлюють економію думки, яка, зберігаючи енергію в процесі сприйняття художнього твору, дає задоволення. Формальним джерелом чуттєвого задоволення ці автори називають риму, ритм, гру слів, яку зводять до дитячої радості.

Відмінність між окремими видами мистецтва зводиться психоаналізом до різних форм дитячої сексуальності. Образотворче мистецтво пояснюється й розуміється при цьому як сублімування інстинкту сексуального розглядання, а пейзаж виникає із витіснення цього бажання. Так, психоаналітики трактують прагнення художників до зображення людського тіла заміною інтересу до материнського тіла. Саме інтенсивне витіснення цього бажання переносить інтерес художника з людського тіла на природу (“витіснення жаги до розглядання”).

Інші види мистецтва пояснюються за аналогією до інших форм дитячої сексуальності, причому загальною основою будь-якого мистецтва є дитяче сексуальне бажання, відоме як комплекс Едіпа, що є “психологічною базою мистецтва”.

Класичний психоаналіз, сформований працями З.Фрейда, виявив модерну психоаналітичну цінність тексту, звернув увагу на необхідність осмислення несвідомої творчої активності.

У праці “Із секретів поетичної творчості” І.Франко відмічав, що інтерес до проблематики несвідомого сягає найдавніших часів. “Відкривачами несвідомого” І.Франко називав поетів романтичної школи. Орієнтований на німецьку культуру, він помітив у ній епохальний поворот інтелектуального пізнання в напрямі несвідомого [2]. На думку І.Франка, несві-

доме стало модерним об'єктом пізнання завдяки романтизму, в якому несвідомий елемент став основою поетичної образності; філософії песимізму А.Шопенгауера, зокрема його основної праці "Світ як воля та уявлення", засновника філософії несвідомого Е.Гартману ("Філософія несвідомого"). Реальність несвідомих психічних процесів – це та сфера, що об'єднала літературу, філософію і психоаналіз.

Призначення мистецтва у світлі психоаналізу – психокатарсис: завдяки високорозвиненій здатності до сублімації художник скеровує енергію нижчих потягів на художню діяльність і в такий спосіб пов'язує світ своїх фантазій і бажань з реальним світом, зцілюючись від невротичних симптомів і допомагаючи зцілитися (очиститися) своїм читачам від подібних невротичних внутрішніх напруг. Завдяки цьому письменник виступає несвідомим психотерапевтом для своїх читачів.

Виходячи з того, що творчість виникає внаслідок напруги між усвідомленою реальністю й неусвідомленими спонуками, З.Фрейд зазначив, що творчість письменників і художників – це відгомін їх неусвідомлених бажань, виражений у суспільно прийнятній формі. Ці неусвідомлені бажання можуть стосуватись влади, багатства, слави, пошани або любові. Підтвердження цим ідеям було знайдено у творчості видатних творців, зокрема Леонардо да Вінчі.

Фрейд зауважує, що наша культура, у цілому, побудована на витісненні потягів, пристрастей. Кожна людина поступається частиною свого надбання, своєю владою, агресивними схильностями своєї особи. Але витіснені потяги постійно вимагають своєї реалізації. За її неможливості людина використовує заміщення. Здатність заміщувати вихідну сексуальну мету іншою, несексуальною, але спорідненою психічно, називається сублімацією, завдяки якій сексуальний потяг забезпечує культурну працю великою кількістю енергії [3].

Сублімація – десексуалізація, тобто перетворення сексуальної енергії на духовно-творчу. У психоаналізі Фрейда сублімація пов'язана із первинним (сексуальним) інстинктом, вона є результатом здатності сексуального потягу змінювати свою первинну мету на іншу, несексуальну, але психологічно з нею споріднену. Отже, суть сублімації виявляється в спрямуванні сексуальної енергії з нижчих егоїстичних цілей та об'єктів на вищі – культурні. Сублімація сили статевого інстинкту, відвертання його в бік вищої культурної мети стають можливими лише для мізерної меншості людей, та й то тимчасово, і менш за все – у пору юності. Більшість людей через це стають невротиками. Основними формами сублімації, за Фрейдом, є художня творчість та інтелектуальна діяльність. Утримання для митця майже неможливе, утримання для молодого вченого – нерідке явище. Учений завдяки утриманню може набути сил для своїх занять. У митця художня працездатність, на думку Фрейда, буде сильно підвищеною завдяки статевим переживанням.

Сублімація допомагає спрямувати інстинктивні прагнення так, щоб вони не були фрустровані, пригнічені оточенням.

Психоаналіз спонукає до сублімації, до перенесення сексуальної енергії в інтелектуальне самопізнання. Водночас висока здатність до сублімації свідчила про елітарність людини, була ознакою й мірою її талановитості. Ідеальним зразком для Фрейда був італійський вчений і художник епохи Відродження Леонардо да Вінчі, який продуктивно перетворив низьку пристрасть на наукове та художнє пізнання. У своїй праці “Леонардо да Вінчі і його спогад про дитинство” Фрейд писав: “Пластичність, або нічим не скута рухливість лібідо аж ніяк не притаманна повною мірою кожному з нас, а сублімація може розрядити тільки певну частку лібідо, не кажучи вже про те, що чимало людей має вкрай мізерну здатність до сублімації”.

Ефект цілісності, що вражає у феномені художнього твору, є, очевидно, результатом набутої “нарцисичним” шляхом енергетичної цілісності творця. Завдяки цьому можна збагнути не лише психологічну аргументацію цілісності художнього твору, а й творчий екстаз – незрівнянне задоволення, яке переживається в такій “подвійній” творчості: “я” могутнішає, стає великим “Я”, відчуваючи себе причетним до вічності Творцем, що володіє неймовірною силою та невичерпністю творчої потенції.

Енергетична психоаналітична теорія дає змогу збагнути суть цього феномену: Я наснажилось енергією з первинного джерела. Воно й використало так звану енергію потягів у вигляді “десексуалізованої і сублімованої енергії”, тобто перетворило “низьке” на “високе”, чуттєве на духовне. Коли десексуалізована й сублімована енергія не застоюється в Я, вона народжує об’єкт, твір. Йдеться про особливий спосіб розрядження нарцисизму – цілющий вихід із ситуації, яка за несприятливих умов (коли не відбувається психічне розрядження) може завести в нарцисичний невроз, психоз (манію величі). Проте сублімація не забезпечує повного захисту від психічних страждань, як вважають психоаналітики. Цей захист вразливий, доступний для нападів.

З поняттям сублімації психоаналітики тісно пов’язують поняття ідентифікації та розкривають роль цього явища в художній творчості.

За неможливості прямо виявити статева енергію, вона перетворюється на енергію другого порядку, стає джерелом творчої уяви. Саме в цій сублімації енергії статі важлива роль належить ототожненню. У творчості митець позбувається комплексів, які могли б привести його до неврозу. В ідентифікації зі своїми героями він відреагує на свої незадоволені афекти, які не можуть знайти застосування в житті.

Щодо аналізу літературної творчості, то тут психоаналітична школа зосередилась не на очевидному в біографії письменника, а на випадковому та прихованому, на незначних з погляду біографічного та психологічного методу, але дуже вагомим для психоаналітичного тлумачення подіях [3].

Основу психоаналітичного літературознавства становлять:

1. Психоаналітичне тлумачення біографії письменника (психобіографічний метод). Сформульований він у працях Фрейда “Достоевський і батьковбивство”, “Леонардо да Вінчі і його спогад про дитинство”.

2. Психоаналітичне тлумачення тексту. Методика його розроблена в аналізі сновидінь, фантазувань, здійснених Фрейдом у працях “Тлумачення сновидінь”, “Галюцинації і сні у “Градіві” Єнсена”, “Поет і фантазування”, “Дотеп і його відношення до неусвідомленого”.

В основу психобіографічного методу Фрейд поклав аналіз розвитку й подолання едіпового комплексу. Прикладом такого дослідження особистості письменника є його праця “Достоевський і батьковбивство”. Мотиви едіпового комплексу домінують у Фрейдівському тлумаченні художніх творів Вільяма Шекспіра [4].

У складній особистості Достоевського Фрейд виокремив чотири образи: художника, невротика, мораліста і грішника. На його думку, найбільш вразливий Достоевський в образі мораліста, що привертає увагу до ситуації особливого переживання едіпового комплексу. Фрейд зосереджувався на неусвідомленому смислі творчості Достоевського: вибір специфічного літературного матеріалу (весь він побудований на злочині), а саме жорстоких, егоцентричних, схильних до вбивства характеристик, указує на такі самі схильності у внутрішньому світі письменника. Тема батьковбивства в “Братах Карамазових” також тісно пов’язана із вбивством батька Достоевського. Психоаналітичне тлумачення віднаходить у літературній події батьковбивства проєкцію авторської психічної травми – невроту Достоевського-сина. У дитинстві він несвідомо хотів убити батька й до кінця свого життя остаточно не переконався в несправедливості такого злочинного бажання, отже, і не позбувся пов’язаних із цим мук совісті. Фрейд зіставляв це бажання Достоевського з його невротичними приступами епілепсії, що стали своєрідним самопокаранням [3].

У психології Достоевського Фрейд простежував яскраві мазохістські та садистські нахили. Дуже сильний внутрішній руйнівний потяг міг легко перетворити письменника на злочинця, а тому переважно був спрямований проти нього самого, виражаючись через почуття провини, як мазохізм. “Садо-мазохістська” психологія тісно пов’язується з манерою художньо-психологічного мислення Достоевського. Ще одним об’єктом психоаналітичного тлумачення в теорії Фрейда стало фантазування.

Фантазування – психічна діяльність, спричинена внутрішнім потягом до задоволення несвідомого бажання шляхом створення образних уявлень.

Кожна людина, на думку З.Фрейда, живе подвійним життям – життям у фантазії та життям у реальності. Типовим змістом людських фантазій є задоволення честолюбних, владолюбних бажань (переважно в чоловіків)

та еротичних (головним чином у жінок). Отже, у фантазіях кожна людина знаходить свій Едем.

У статті “Поет і фантазія” Фрейд порівнює письменника з мрійником, а поетичний твір зі “сном наяву”. “Сни наяву”, – наголошував Фрейд, – це сировина поетичної творчості, бо зі своїх марень письменник, переробляючи, перевдягаючи і просіюючи їх, вибудовує ситуації, які відтворює у своїх оповіданнях, романах і п’єсах. Героєм “снів наяву” завжди є власна особа – або безпосередньо, або досить прозоро ідентифікована з кимсь іншим”. Психологічний роман своїми характерними рисами зобов’язаний схильності сучасного письменника шляхом самоспостереження роздрібнювати своє “Я” на частини і внаслідок цього персоніфікувати в кількох героях свої душевні конфлікти. Фантазує аж ніяк не щасливий, а тільки невдоволений. Незадоволені бажання – збуджувальні стимули фантазії: кожна фантазія – це здійснення бажань (збуджувальних або еротичних). Фантазування піддаються специфічному згущенню та зсуву, оскільки прагнуть стати придатними для колективного споживання. Тому митець змушений вдатися до своєрідного творчого обману, через що нелегко буває здогадатися, що ці фантазування походять з авторових таємних, інтимних джерел. Коли фантазування втрачають явне особистісне, яке б відштовхувало людей, і набувають культурного вияву, придатного для інших, вони стають затребувані ними [5]. Ідеться про здатність митця до художнього формотворення – уміння переробляти матеріал, маскувати різними художніми техніками егоцентричні бажання тощо. Задоволення від художнього твору, вважав Фрейд, виникає внаслідок того, що читачі впізнають у відтворених бажаннях власні напруження та звільняються від них за допомогою фантазування самого автора: митець спрямовує читача в той стан, де він може отримати максимальну розрядку, звільнення (зняти напругу) від своїх непристойних фантазій без будь-якого сорому та страху.

Л.С.Виготський критикує психоаналіз за бажання звести всі прояви людської психіки до одного сексуального потягу. “Там, де художник малює прекрасний портрет своєї матері або в поетичному образі втілює любов до своєї матері, приховане переповнене страхом інцестуозне бажання (комплекс Едіпа). Коли скульптор створює фігури хлопчиків або поет оспівує гарячу юнацьку дружбу, психоаналітик вбачає в цьому гомосексуалізм у найбільш крайніх формах...”.

Дослідник психоаналізу В.В.Іванов зауважує, що на запитання, яке він поставив перед відомою російською поетесою А.Ахматовою щодо її ставлення до психоаналізу, та відповіла, що якби вона пройшла курс психоаналізу, мистецтво для неї стало б неможливим.

Конфлікт між стереотипною психоаналітичною терапією й поетичною творчістю лежить в основі фабули циклу повістей і оповідань Селінджера про поета Симура. Його герой, пройшовши курс психоаналізу, закінчує життя самогубством.

Герман Гессе декілька років страждав тяжкою депресією, потім почав проходити курс психоаналізу. Його життєва ситуація погіршувалась, полегшення не наступало, невроз посилювався. У трагічній і художньо викристалізованій формі це коло депресивних переживань виражене в Гессе в пізніше опублікованій поезії “Степовий вовк”. Але тільки художня сублимація в чудовому однойменному романі принесла Гессе звільнення від страждань. Творчість виявилась завершенням процесу лікування, розпочатого психоаналізом.

Чітка побудова всього твору, як опис проведених автором над самим собою дослідів вербалізації минулого, частково подібних психоаналітичним, лежить в основі книги Зоценка “Перед сходом сонця”. Після її написання Зоценко 1943 року говорив, що йому вдалось позбавитись туги, що все життя його мучила [6].

Висновки. Таким чином, психоаналіз художньої творчості З.Фрейда основну увагу приділив аналізу особистості, що проводиться за зразком психотерапевтичного аналізу (бажання творчості сприймається через невротичний конфлікт), та аналізу твору, під час якого зливаються позиції автора й психоаналітика: автор несвідомо “інтерпретує” власну невротичну ситуацію, займає психотерапевтичну позицію щодо своєї психіки; психоаналітик, ідучи за голосом “душі” автора, виводить цю інтерпретацію на поверхню свідомості.

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Минск: Современное Слово, 1998.
2. Франко І.Я. Из секретів поетичної творчості // Твори в 20-ти т. – К., 1955. – Т.ХVI.
3. Зборовська Н.В. Психоаналіз і літературознавство: Посібник. – К.: Академвидав, 2003.
4. Фрейд З. Достоевский и отцеубийство // Фрейд З. Художник и фантазирование. – М., 1995.
5. Фрейд З. Поет і фантазування // Антологія світової літературно-критичної думки. – Львів, 1996.
6. Иванов В.В. Бессознательное, функциональная асимметрия, язык и творчество // Психология художественного творчества: Хрестоматия. – Минск: Харвест, 1999. – С.44–54.

The article is devoted to the psycho-analysis creation theory. From the point of view of psycho-analysis the role of irresponsible, as the source of creative energy and means of its expression are revealed.

Key words: *psycho-analysis, creativeness, sublimation, catharsis, identification, projection, child play, fantasy, Oedipus complex, narcissi.*

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАРГІНАЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ

У статті здійснено аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми маргіналізму. Розглянуто маргінальність професіонала як порушення його ідентичності. Підкреслено, що професійні маргінали та ідентичні професіонали займають полярні позиції як у межах професійної свідомості, так і в шляхах виходу професіонала із кризових ситуацій.

***Ключові слова:** маргіналізм, професійна маргінальність, професіоналізм, професійна ідентичність.*

Постановка проблеми. Успішність професійної діяльності, окрім обов'язкових професійних знань, умінь та навичок, значною мірою визначається особистісними характеристиками та професійними якостями фахівця. Особливого значення дана проблема набуває в умовах трансформації сучасного українського суспільства. Реалії сьогодення потребують нової генерації фахівців, здатної до вольового, свідомого контролю й адекватного реагування на впливи середовища, усвідомлення своєї ролі й відповідальності за процес міжособистісних взаємин, до набуття професійної ідентичності.

Нестабільність політичної й соціально-економічної ситуації в нашій державі певним чином впливає на професійну сферу, продукуючи виникнення професійних криз. Будь-яка професійна криза – це криза ідентичності особистості, в якій об'єктивна необхідність у професійній переорієнтації вступає в конфлікт із суб'єктивною потребою в збереженні попередньої ідентичності [3; 4]. Л.Б.Шнейдер зауважує, що ідентичність – це динамічна структура, що розвивається й змінюється протягом усього життя людини. Розвиток ідентичності характеризується нелінійністю і нерівномірністю, визначається прагненням особистості до набуття ідентичності й руйнівністю наслідків її втрати. Досягнення ідентичності пов'язане з ініціюванням бажаних для особистості тенденцій саморозвитку [10].

На основі уявлень про професійну ідентичність О.П.Єрмолаєва обґрунтувала актуальну для сьогодення проблему професійного маргіналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняттям “маргіналізм” широко оперують у соціології. До маргіналів зазвичай відносять тих осіб, котрі, у силу тих чи інших причин, виявились відірваними від звичного

соціально-культурного середовища й не зуміли включитися в нове для них середовище, яке з точки зору їхнього статусу залишається важкодоступним. Отже, статус таких осіб носить межевий, проміжний характер. Основний принцип маргіналізації – розрив духовних, економічних і особистісних зв'язків; при входженні людини в нову соціальну спільноту зв'язки й стосунки з іншими людьми встановлюються повільно. Бути маргіналом означає не мати власної системи цінностей, жити в двох або більше вимірах одночасно, не належачи жодному з них. У багатьох маргіналів виникає почуття невпевненості, вони починають звинувачувати інших у власних труднощах [2].

Описуючи “маргінальну людину” Роберт Парк виділяє комплекс притаманних їй рис: сумніви у своїй особистій цінності, невизначеність зв'язків із друзями, постійний страх бути відстороненою, схильність уникати невизначених ситуацій, щоб не ризикувати приниженням, хвороблива сором'язливість у присутності інших людей, самотність і надмірна мрійливість, надмірне занепокоєння стосовно майбутнього, нездатність насолоджуватися життям, упевненість у несправедливості навколишніх тощо [12; 13]. У той же час Роберт Парк пов'язує концепцію маргінальної людини не з особистісним типом, а з соціальним процесом.

Ідеї Р.Парка були розвинуті Евереттом Стоунквістом, який описує маргінальне становище соціального суб'єкта, що бере участь у культурному конфлікті й знаходиться “між двома вогнями” (тобто на межі двох культур, не належачи жодній із них). Стоунквіст використовує такі психологічні характеристики, що відображають ступінь гостроти культурного конфлікту: дезорганізованість, нездатність визначити джерело конфлікту; відчуття непристосованості, невдачі; неспокій, тривожність, внутрішня напруга; ізольованість, відчуженість, непричетність, обмеженість; розчарованість, відчай; руйнування “життєвої організації”, психічна дезорганізація, беззмістовність існування; егоцентричність, честолюбство й агресивність [15].

Е.Хьюз звернув увагу на труднощі, з якими зустрічаються жінки й чорношкірі в процесі оволодіння професіями, що традиційно асоціюються з чоловіками і/або білими (наприклад, професією лікаря). Він використовував свої спостереження, щоб довести, що маргінальність слід розглядати як продукт не тільки расових і культурних змін, але й соціальної мобільності [11].

В.Вордвелл зробив спробу описати професійну роль так званих хіропрактиків, що займають соціальну позицію в медицині, яка є маргінальною щодо чітко визначеної ролі лікаря [14].

Т.Шибутані розглядає маргінальність у контексті соціалізації особистості в нестабільному суспільстві. Основним моментом в його розумінні маргінальності є домінування соціальних змін, трансформації соціальної

структури. Автор зауважує, що маргінальний статус виступає джерелом невротичних симптомів, важких депресій, які можуть завершитись каральними заходами по відношенню до самих себе. Позитивний результат маргінальної ситуації для особи – висока творча активність [9].

Маргінальність як проблему особистості в контексті соціальних змін розглядає М.О.Навджавонов. Науковець виділяє такі характеристики маргінальної особистості: інтеріоризація індивідом цінностей і норм різних соціальних груп, соціокультурних систем; поведінка індивіда в даній соціальній групі (соціокультурній системі) на основі норм і цінностей інших соціальних груп, соціокультурних систем; неможливість однозначної самоідентифікації індивіда; певні стосунки “індивід–соціальна група” [5].

О.В.Заворін, розглядаючи маргінальність у зв'язку із процесами дезорганізації соціальних систем, визначає її як “точки розриву” в трьох сенсах: феномен межевих явищ соціальної структури; розрив соціальних зв'язків; труднощі при ідентифікації [15].

Дослідження і опис маргінальності, своєрідність підходів і розуміння її сутності певною мірою визначаються специфікою конкретної соціальної дійсності й тих форм, яких дане явище в ній набуває.

Формулювання цілей та виклад основного матеріалу. Проблема маргіналізму розглядається в ракурсі проблем професіоналізації, професіоналізму, професійної ідентичності, професійного самовизначення.

Ю.П.Поваренков у професіоналізмі виділяє три провідних критерії: 1) професійна продуктивність; 2) професійна ідентичність; 3) професійна зрілість [7].

Істотний внесок у розвиток загальної теорії професіоналізації зробили праці ряду дослідників, кожен з яких розвиває свій підхід до проблеми професіоналізації, професійного розвитку, професійної ідентифікації. Не менш важливу роль при вирішенні даної проблеми відіграють дослідження, що проводяться в межах акмеології. Зокрема, Л.Е.Орбан-Лембрик поняття професіоналізму пов'язує з поняттям “акме управлінської діяльності”, тобто із самовдосконаленням особистості та досягненням найбільш високого рівня особистісного та професійного зростання, досягнення висот у діяльності, науковець виділила психологічні чинники ефективності управлінської діяльності: 1) психологічне забезпечення професійної управлінської діяльності керівників, яке передбачає розв'язання завдань професійного самовизначення суб'єктів управління, стимулювання саморозвитку, задоволеності управлінською діяльністю; професійної підготовки й перепідготовки керівників, включаючи комунікативну підготовку; психодіагностики й корекції індивідуальних властивостей керівників та детермінант конкретного соціального оточення в певному часовому просторі; психолого-акмеологічного консультування з проблем управлінської діяльності; 2) пошук і активізацію резервів кадрів управ-

ління, включаючи систематичну оцінку результатів діяльності працюючих керівників і відбір нових для потреб організації; 3) виявлення залежностей між особливостями професіоналізму керівника в умовах управлінської діяльності та іншими його проявами поза сферою професійної діяльності; 4) оцінку й покращання соціально-психологічного клімату в організації, згуртування персоналу навколо її цілей; 5) удосконалення комунікативної підготовки суб'єктів управління, стилю й культури ділових взаємовідносин; 6) психологічне забезпечення саморозвитку й самовдосконалення особистості керівника та співробітників; 7) психологічне забезпечення довгострокових цілей організації, включаючи управління людськими ресурсами. Розглядаючи акме фахівця, автор аналізує ступінь зрілості особистості й вершину цієї зрілості, яка показує, наскільки людина відбулась як громадянин, як спеціаліст, професіонал у певній галузі діяльності, які умови й чинники цьому сприяли або ж стояли на перешкоді [6].

Науковці виділяють низку типів маргінальності: культурну, структурну, маргінальність соціальної ролі, економічну, професійну тощо.

В основі культурної маргінальності лежать взаємовідношення систем цінностей двох культур, в яких бере участь індивід, і результатом яких є невизначеність статусу і ролі. Структурна маргінальність стосується політичного, соціального й економічного безсилля деяких позбавлених виборчих прав або поставлених у не вигідне положення сегментів усередині суспільства. Маргінальність соціальної ролі виникає в разі невдачі через спробу віднесення до позитивної референтної групи; знаходження в ролі, що міститься між двома поряд розташованими ролями; членство в групах, що визначені як маргінальні (деякі професійні групи) тощо [15].

Маргінальність у сучасному українському суспільстві набула значних масштабів. Фактори інтенсифікації її розвитку різноманітні: втрата роботи в результаті закриття підприємства й неможливість знайти аналогічну роботу в іншому місці, відсутність робочих місць, які відповідали б освітнім вимогам випускників вузів тощо. Якщо одним із факторів формування й розвитку маргінальності виступає фінансова забезпеченість, то таку маргінальність називають економічною [8].

Проблему професійної маргінальності, як порушення ідентичності, розглядають у своїх працях як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники: (Е.Еріксон, Т.Парсонс, П.Павалко, Ст.Бек, Ст.Вордвелл, Н.Дензін, Г.Грант; В.І.Ільїн, О.Косилова, С.Ф.Краснодемська, С.Д.Максименко, І.П.Попова, Л.М.Путілова, М.В.Тьомкін, Л.Б.Шнейдер та ін.

Професійна маргінальність визначається як небезпечний феномен, поведінковий і концептуальний антагоніст професійної ідентичності. М.Павалко, розглядаючи проблеми маргінального професійного статусу та ідентичності, використовує термін “професійна маргінальність” щодо

індивідів, які можуть володіти деякими атиповими характеристиками або можуть бути задіяні в атиповій діяльності тощо.

О.П.Єрмолаєва [3; 4] виділяє суттєву ознаку маргіналізму як психологічного явища: при зовнішній формальній причетності до професії – внутрішня відстороненість від професійної етики й цінностей професійної діяльності як у сфері ідентичності самосвідомості, так й у сфері реальної поведінки (дії не в межах професійних функцій і етики, а під впливом інших мотивів чи цілей).

Певну диференціацію маргінала і професіонала можна здійснити на основі аналізу того, чи готовий працівник виконувати свої обов'язки навіть у тих умовах, коли знає, що не отримає винагороди, коли може бути покараний. Визначення моменту і умов, коли факт виконання професійних функцій вимагає включення механізму особистісного вибору й прийняття на себе відповідальності за наслідки, має суттєве значення. Через з'ясування обставин даного внутрішнього конфлікту можна виміряти ступінь або потенціал маргіналізму: важливо визначити не лише поріг стійкості професійної ідентичності (межеву силу внутрішнього конфлікту, який здатна витримати людина, не порушуючи професійної етики і норм), але й мотиваційну основу поведінки і структуру свідомості професіонала (боязнь санкцій, конформізм, мстивість, корисливість, кар'єризм тощо).

О.П.Єрмолаєва [3; 4] зазначає, що у “соціально відсторонених” маргіналів в основі зміни професійної самосвідомості лежить один із наступних психологічних механізмів: а) відторгнення власної професійної ідентичності – зниження суб'єктивної цінності попередньої професії на емоційному фоні “осуду себе”. У даному випадку можливі переорієнтація, вибір нової сфери діяльності, оскільки фундамент для зміни ідентичності підготовлений; б) негативна спроба зберегти попередню ідентичність через “осуд інших” – звинувачення суспільства і влади в розпаді попередньої системи, держави на тлі емоцій співчуття – несе в собі негативний прогноз можливості ефективної професійної переорієнтації; в) позитивна спроба зберегти професійну ідентичність шляхом пристосування до нових умов і пошуку власної ніші дає невеликі можливості для реалізації власного потенціалу в новій професійній реальності.

Зміни професійної самосвідомості при “самомаргіналізації” як добровільному виході із професії без видимих зовнішніх факторів “відчуження” містять такі психологічні підґрунтя:

1) “психологічне виснаження” – людина вичерпала себе в професії, не досягнувши похилого віку й прогнозованої посади, незважаючи на те, що раніше була адекватна обраній професії; така людина характеризується недостатніми ресурсами для нової професійної кар'єри й синдромом “професійного вигорання”;

2) “переоцінка цінностей” – людина на певному етапі особистісного розвитку усвідомила, що справа, якою вона займається, “не її”, давалась із труднощами й не приносила задоволення, що вибір професії ще не вичерпав своїх ресурсів, щоби все розпочати з “нуля”; домінантна місія особистості – самореалізація як професіонала;

3) “незадоволена потреба в самореалізації” – людина з особливим типом індивідуалістичної творчої особистості, місія якої – самоактуалізація, іде з професії, хоча й не вичерпала себе в ній, і вибір був правильний; але її ресурси й потенціал поширюються за межі даної професії, і в новому виборі між успішним продовженням попередньої кар’єри, де заздалегідь відомий кожен наступний крок, і можливістю розпочати щось нове, що приваблює не лише своєю перспективністю, але й невідомістю, обирає останнє, що відповідає домінантній місії – самореалізації “як особистості”.

У професійній сфері в особистості може переважати одна з домінантних місій: або професійна самореалізація (з переважаючою орієнтацією “на соціум”) – побудувати успішну кар’єру, досягнути вершин майстерності й суспільного визнання; або найбільш повна самореалізація як особистості (орієнтована “на себе”), що не завжди збігається із професійною самореалізацією.

До негативних домінантних місій у професійній сфері відносять: прагнення до влади з метою використання інших людей для потреб особистої і професійної кар’єри; зловживання професійним становищем в якості механізму психологічного й економічного тиску; неналежне використання професійної ролі для компенсації комплексів власної неповноцінності як у самій професії, так і в інших сферах життя [3; 4].

У своїх дослідженнях О.О.Волкова [1] зазначає, що професійна маргінальність виступає як основна форма й провідний чинник соціальної маргінальності. У професійній сфері порушення балансу між ідентичними фахівцями й маргіналами в бік маргінальності знижує поріг соціальної прийнятності якості професійної діяльності, що у сфері соціально значущих професій означає перехід через межу безпеки фахівців для суспільства.

Автор обґрунтовує вплив масової маргіналізації на формування професійної ідентичності. При цьому перша визнається широкомасштабним процесом, що, з одного боку, призводить до важких наслідків для значної кількості людей, які втратили попередній статус і рівень життя, а з другого – ресурсом формування нового концепту особистості в соціології. При професійній контридентичності професійна етика як моральна норма замінюється етикою прагматизму.

О.О.Волкова виділяє такі види маргіналів згідно з мотиваційно-реалізаційним критерієм: 1) біхевіоральні – люди, що прийняли профе-

сійні цінності не повністю або формально; 2) ментальні – вузькі фахівці, що не виходять у виконанні посадових функцій за межі особистих інтересів, або люди, що не зробили для себе професію особово-значущою цінністю. Науковець зазначає, що маргіналізація невідривно супроводжує втрату професійної ідентичності: по-перше, активізується процес переходу потенційних маргіналів у реальні; по-друге, відбувається перетікання ідентичних професіоналів в інші структури. Автор виділяє наслідки маргіналізації, що відобразилися на представниках усіх секторів професійних галузей: невідповідність перебування в професії й володінні відповідною підготовкою; незбіг високої компетентності фахівця з його місцем в ієрархії професійного поля; часткова втрата професійними групами панування над буденною свідомістю людей [1].

Поняття “професійна ідентичність” стосується тієї категорії особистостей, для яких провідною основою ідентифікації є професійна діяльність. Лише в суспільствах і в особистостях з провідною орієнтацією на професійну діяльність професійна ідентичність слугує основою й критерієм особистісного вибору в умовах кризи.

Висновки. Ідентичними можуть вважатися лише ті професіонали, що володіють як стабілізуючою базою, так і перетворюючим потенціалом. З дефіцитом таких фахівців пов’язана більшість маргінальних виявів у професійній сфері. Професійні маргінали та ідентичні професіонали займають полярні позиції як у межах професійної свідомості, так і в шляхах виходу професіонала з кризових ситуацій.

Професійна ідентичність може вивчатись у зв’язку із професійними кризами. Будь-яка професійна криза – це криза ідентичності особистості, в якій об’єктивна необхідність у професійній переорієнтації вступає в конфлікт з суб’єктивною потребою у збереженні попередньої ідентичності. Дана проблема виступатиме предметом дослідження в наступних публікаціях.

1. Волкова О.А. Социологическая модель социальной работы в сфере профессиональной идентификации в современном Российском обществе: Автореф. ... дис. д-ра социол. наук. – С.-Пб., 2007.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №4.
4. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №5.

5. Навджавонов Н.О. Проблема маргинальной личности: постановка задачи и определение подходов // Социальная философия в конце XX века. – М., 1991. – 149 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2004. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
7. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002. – 195 с.
8. Шевчук Л.Т. Медико-соціальні аспекти використання трудового потенціалу: регіональний аналіз і прогноз. – Львів, 2003. – 489 с.
9. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969. – 475 с.
10. Шнейдер Л.Б. Реконструкция профессиональной идентичности: структурный и динамический аспекты // Развитие личности. – №2. – 2000. – С.44–68.
11. Hughes E.C. Social change and status protest: An essay on the marginal man // Phylon–Atlanta. – 1945. – Vol.10. – №1.
12. Park R.E. Human migration and the marginal man // American Journal of Sociology. – Chicago, 1928. – Vol.33. – №6. – P.881–893.
13. Park R.E. Race and culture. – Glencoe, Free press, 1950. – P.355–356.
14. Wardwell W.I. A marginal professional role: The chiropractor // Social Forces. – Chapel Hill, 1962. – Vol.30. – №3.
15. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Margin/_01.php_ftn26#_ftn26.

The article deals with the analysis of the professional marginality as being contrary to professional identity. It is stated that professional marginals have opposite position, being compared to identical professionals in professional realization as well as in coping strategies with situations of crisis.

Key words: *professional marginality, professional identity, professional marginals.*

УДК 159.2
ББК 88.5

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснено аналіз методів емпіричного дослідження соціально-психологічних чинників характеру та представлені дослідження чинників, що визначають соціально-психологічну природу характеру, аналізуються їх першопричини.

Ключові слова: характер, соціальний характер, проективна методика, цінності, свобода, справедливість.

Актуальність проблеми. Багато політичних рухів у сучасному українському суспільстві вважають, що варто спочатку радикально змінити політичну й економічну структуру, а потім на другому етапі закономірно поміняється відповідно й людська свідомість: як тільки буде створене нове суспільство, майже автоматично виникне й нова людина. На думку Фромма, нова еліта, що володіє колишнім соціальним характером, буде прагнути відтворити умови старого суспільства в нових соціально-політичних інститутах, створених революцією [1; 4]. У зв'язку із цим актуальним є проведення емпіричного дослідження психологічних чинників соціального характеру відповідно з економічними та ідеологічними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Позиція багатьох сучасних науковців полягає в тому, що спочатку необхідно змінити природу людини – її свідомість, цінності, характер – і лише після цього може бути побудовано справді людське суспільство. Історія людства доводить, що дана точка зору є хибною, оскільки зміни в психіці людини завжди проявлялися індивідуально і обмежувалися певними декларативними формами поведінки і виявлялися зовсім неефективними, коли проголошення духовних цінностей сполучалося з реалізацією на практиці цінностей, прямо протилежних. Авторитарний, одержимий, накопичувальний характер, розвиток якого почав формуватися в XVI столітті і який продовжував переважати в структурі характеру, принаймні середніх класів суспільства, до кінця XIX століття, повільно поступався місцем ринковому характеру.

Жива істота стає товаром на “ринку особистостей”. Той самий принцип визначення вартості діє й на ринку особистостей і на товарному ринку: на першому продаються особистості, на другому – товари. В обох випадках вартість визначається їхньою розмінною вартістю, для якої споживча вартість є необхідною, але недостатньою умовою. І хоча спів-

відношення майстерності й людських якостей, з одного боку, і особистості – з другого, як передумов успіху буває різною, вирішальну роль у досягненні успіху завжди відіграє “особистісний фактор”. Успіх залежить головним чином від того, наскільки вигідно вдається людям піднести себе як “особистість”, наскільки гарне їх “упакування”, наскільки вони “життєрадісні”, “здорові”, “агресивні”, “надійні”, “честолюбні”, більше того, воно залежить від їх походження, приналежності до того або іншого клубу й від знайомства із “потрібними” людьми. Тип особистості залежить, певною мірою, від тієї спеціальної галузі, роботу в якій може вибрати людина. Біржовий маклер, продавець, секретар, службовець, професор коледжу або керуючий готелем, – кожен із них повинен запропонувати особливий тип особистості, що, незалежно від їхніх розходжень, повинен виконувати одну умову – користуватися попитом. Людину не турбують ні її життя, ні її щастя, а лише те, наскільки вона годиться для продажу [3; 4].

Фром визначає, що недоліком усіх теорій соціального характеру є те, що автори не розглядають політичні, соціальні й психологічні фактори, що стоять на шляху будь-яких змін.

Результати експериментального дослідження. У зв’язку з вищезгаданою проблемою було проведено емпіричне дослідження щодо виявлення даних чинників у молодіжному середовищі, як покоління, що формувалося в період становлення в нашій країні ринкового характеру, оскільки ситуація, яку описував Фромм, відбувалася в 30-х роках минулого століття в Європі, певною мірою проектується в нашому українському суспільстві. У процесі дослідження застосовувалися тестові методики: тест Рокича та проєктивні методики “Автопортрет”. Обсяг вибірки становив 50 студентів віком 19–23 років. Визначаючи категорії висловлювань відповідно до проведення проєктивної методики “Автопортрет” ми визначили, що економічні фактори формування соціального характеру становлять 12–24%; психологічні 15–30%; політичні або ідеологічні 23 – 46% (див. рис.1).

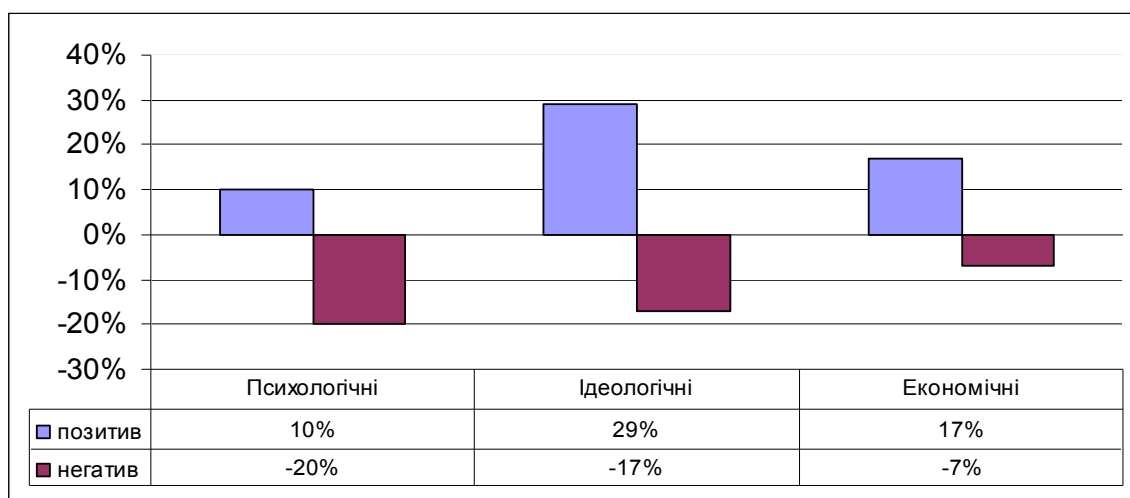


Рис.1. Фактори формування соціального характеру

Виходячи з даного результату, високий рівень психологічних чинників є яскравим вираженням “кризи ідентичності”, яка, відповідно, пов’язана з політичними чинниками, зокрема помаранчевими подіями та періодом парламентських виборів [2].

Дослідження психологічних чинників, у свою чергу, показали, що категорія “Почуття, переживання, мотиви” прямо корелює з “Відношенням до оточуючих людей, ровесників та дорослих” (коефіцієнт кореляції – 0,4) та з категорією “Уміння, інтереси, здібності, інтелект” (коефіцієнт кореляції – 0,31).

Отже, ми можемо побачити формування яскраво вираженого ринкового соціального характеру сучасної молоді людини українського суспільства. Негативний прояв психологічних чинників зумовлений неспроможністю проявити свої уміння, здібності та інтереси, оскільки в суспільстві не реалізований принцип свободи та справедливості, навіть в умовах ринкової економіки, коли свобода обмежена ринком і ним декларується (див. рис.2).

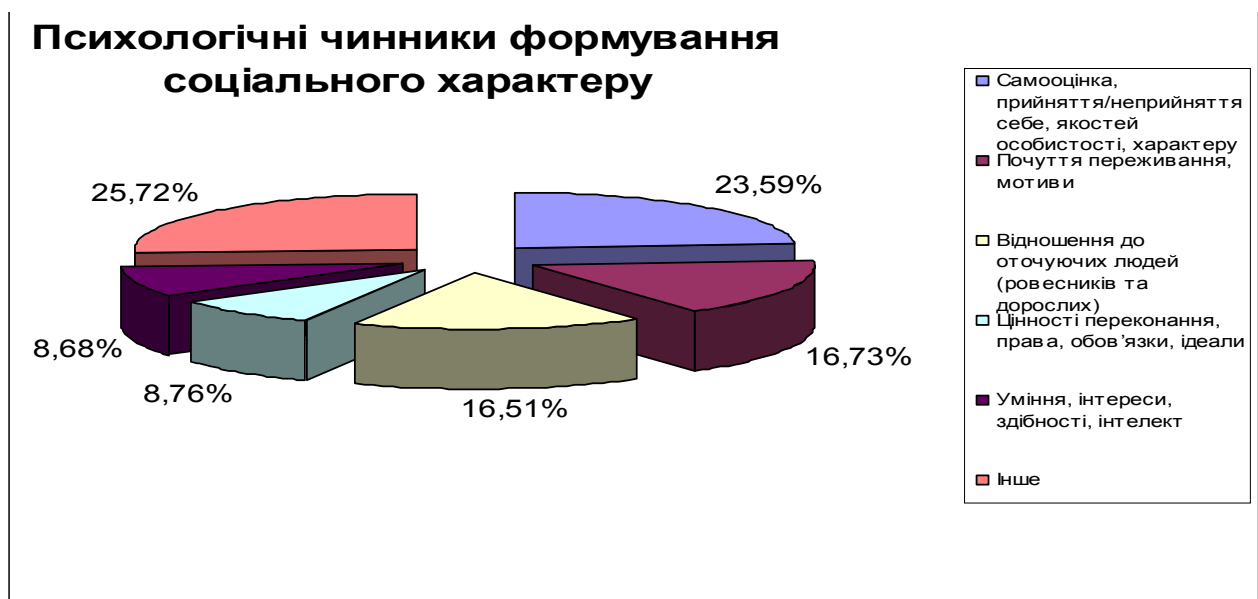


Рис.2. Психологічні чинники формування соціального характеру

Отже, усе ж таки основною цінністю в суспільстві є реалізація принципу свободи та справедливості. У зв’язку із цим необхідно зробити певний теоретичний аналіз цієї проблематики. Зокрема, велике значення в гуманістичній психології надається свободі як ключовому поняттю. Свобода є характеристикою дій особистості, що має центр. Науці необхідні методи, що опираються на внутрішню узгодженість людини та її смислові структури, на протигагу фрагментації. Свобода завжди містить у собі соціальну відповідальність. Виходячи з визначення свідомості, як здатності трансцендувати безпосередню ситуацію в часі й просторі та мислити в перспективі віддалених наслідків прийнятих у ній рішень, ми

бачимо, що нам не уникнути введення соціального полюса свідомості. Суб'єктивна “свідомість” та об'єктивний “світ” нерозривно взаємозалежні. Свобода обмежена тим фактом, що особистість завжди існує у світі (суспільстві, культурі) і перебуває з ним у діалектичних відносинах. Здатність свідомо протистояти обмеженням, чи вони є нормальними або, навпаки, – варварськими, саме по собі є актом свободи і звільняє людину певною мірою від образи та розпачу, що роздирають тіло, душу та дух. У даному ракурсі є актом контролюючої цілісності людини. Свобода вимагає здатності приймати й переносити тривогу, конструктивно жити з нею. Вільна людина має повагу до інтелектуального авторитету, як в історії, так і серед оточуючих, переконання яких можуть відрізнятись від її власних. Вільна людина відповідальна в тому розумінні, що вона може мислити й діяти заради довготривалого благополуччя групи [4]. Дана ситуація переживається суб'єктом позитивно тільки у філософсько-психологічному акті любові. У сучасному західному суспільстві єднання з групою ще й нині є майже єдиним способом подолання особистої ізольованості. Це єднання, в якому людина певною мірою втрачає себе як індивід; мета його полягає в тому, щоб не виділятися, злитися з усіма, відповідати загальноприйнятим нормам і звичаям. Щоб стимулювати подібну пристосованість, диктаторські системи використовують погрози й насильство, демократичні – навіювання та пропаганду. Більшість людей навіть не усвідомлюють своєї схильності до пристосовництва. Вони живуть з ілюзією, що живуть за своїми власними ідеями й поглядами. Оскільки все-таки існує потреба якось виразити свою індивідуальність, це досягається за допомогою незначних відмінностей (ініціали на сумці або светрі, партійна приналежність тощо). Ця зростаюча тенденція до уніфікації тісно пов'язана з розумінням і переживанням ідеї рівності. Соціалісти визначали рівність як скасування експлуатації, використання людини людиною як засобу, незалежно від того, жорстоким є таке використання або гуманним. У сучасній суспільній свідомості розуміння ідеї рівності звелось до подібності роботів, тобто до нівелювання індивідуальності. Рівність сьогодні більшою мірою означає тотожність, ніж єдність. Це тотожність людей, які працюють на однакових підприємствах, однаково розважаються, читають ті самі газети, мають ідентичні почуття, ідеї й т. д. Чоловік і жінка стали схожими, рівними, але не рівноцінними, як протилежні полюси. Сучасне суспільство проповідує ідеал неіндивідуалізованої любові, тому що має потребу в схожих один на одного людських деталях громадського життя, що діє справно, без тертя; щоб усі корилися тим самим наказам, і при цьому кожний був би переконаний: він чинить відповідно до своїх власних бажань. Як сучасна масова технологія вимагає стандартизації виробів, так і соціальний процес вимагає максимального нівелювання людей. Подібна уніфікація й

називається нині рівністю. Від народження до смерті, від суботи до суботи, з ранку до вечора – усі прояви життя визначені заздалегідь і підпорядковані шаблону. Як істота, втиснута в це прокрустове ложе, може не забути, що вона Людина, унікальна особистість, якій дано єдиний шанс прожити життя по-своєму, пройшовши та відчуваючи розчарування, печалі та страхи, щастя любити й страх перед знищенням і самотністю? Відповідь є простою й складною одночасно, на думку Е.Фромма, оскільки вона полягає в мистецтві любити [3; 4]. Простою – через можливість переживання цього почуття кожною людиною, а складною – тому, що це є мистецтво, а воно, як відомо, не терпить лицемірства, блюзнірства й нещирості, воно потребує творчості та визнання унікальності кожної людини. Бажання міжособистісного єднання – найбільш потужне в людині. Це фундаментальна потреба, та сила, що змушує триматися разом членів певного роду, клану, сім'ї, суспільства. Без любові людство не могло б проіснувати й дня. Любов – це єднання за умови збереження власної цілісності, індивідуальності. Це почуття ґрунтується на повазі, яка виключає диктат, насильство й користь. Потреба в єднанні з іншим, як порятунок від самотності, тісно пов'язана з бажанням пізнати “таємницю людини”. Спосіб розкриття таємного – це любов. Любов є активним проникненням в іншу людину, коли бажання пізнання задовольняються завдяки єднанню. Хоча величезна популярність психології свідчить про інтерес до пізнання людини, вона в той же час говорить про дефіцит любові в людських взаєминах нинішнього часу. Психологічні знання, таким чином, стають підміною власного досвіду любові [4].

Отже, з огляду на вищезазначене, проективний тест показує, яким є для нас світ, або, краще сказати, як ми організуємо світ, що ми можемо взяти з нього, що ми можемо дозволити йому сказати нам, що ми хочемо побачити в ньому й що ми вирішуємо не чути й не бачити. Тому ми продовжили застосування проективної методики в дослідженні цінностей свободи та справедливості. У даному випадку проективна методика була вдосконалена засобами, які б націлили на проекцію даної цінності людину. Зокрема були запропоновані афоризми – цитати відомих учених та політиків, що відображають певне ставлення до свободи та справедливості (див. таблицю 1).

Відповідно до даної таблиці ми бачимо надання переваги цитаті Леніна як ідеолога соціалістичної справедливості. З іншого боку, можна це прокоментувати як психологічний захист щодо нереалізації себе як професіонала, спроможного заробляти гроші й бути серед “рівних” по грошам, які є на даний момент основними авторитетами суспільства. Тобто за формулюванням Фромма володіти ринковим характером. Певною мірою це також визначає позицію справедливого егоїста, який не спроможний мати щось на даний момент і хворобливо ставиться до тих, хто чимось

Перелік афоризмів, запропонований щодо індивідуального визначення свободи та справедливості

№	Цитата	К-ть	%
1	Найбільшою проблемою для людського роду, розв'язати яку примушує природа, – є досягнення всезагального правового суспільства. Тільки в суспільстві, де існує найвищий ступінь свободи, може бути реалізована найвища ціль природи (І.Кант).	2	4
2	Істинна соціальна свобода встановлюється тоді, коли маси набувають здатності бути вільними (В.Райх).	4	8
3	Усі люди за своєю природою рівні (Т.Гобс).	2	4
4	Повна рівність означає всезагальну безвідповідальність (Д.Еліот).	2	4
5	Люди ніколи не можуть бути вільними, якщо вони не виховані для свободи (Г.Букль).	4	8
6	У суспільстві, яке засноване на владі грошей, де злидарюють маси трудящих, не може існувати реальної свободи (В.І.Ленін).	10	20
7	Мірою справедливості не може бути більшість голосів (Ф.Міллер).	4	8
8	Свобода означає відповідальність. Ось чому багато людей її бояться (Б.Шоу).	2	4
9	“Нерівність закладена самою природою людей” (З.Фрейд).	8	16
10	Без назви	12	24
	Усього	50	100

володіє (грошима чи майном) за принципом: “Якщо я не маю, то чому вони мають! Це несправедливо!”. Дана ситуація є специфічною для людей пострадянського простору й не зрозуміла для людей індустріального суспільства з класичними принципами капіталістичного виробництва. У процесі даного дослідження, яке проводилося 2006 року, виявилось, що нереалізація потреби у свободі призводить до певних негативних переживань і навпаки. З рисунка 3 видно, що реалізація потреби у свободі та справедливості проходить через визначення національного ідеалу та національної ідеології. Власне, це саме те, що, мабуть, не дало можливість у свій час Фромму визначити перехід від ринкового соціального характеру на іншій вищій духовно-національній ступінь, який би визначався межами етнокультурного, національного та державного простору особистості, її відношенням до себе з позиції людини даного суспільства. З іншого боку, коли цим студентам був запропонований тест Рокича з визначення ціннісних орієнтацій, то вони на перше місце поставили власне здоров'я, любов, наявність вірних, хороших друзів (термінальні цінності) (див. рис.4).



Рис.3. Переважаючі цінності

Таким чином, приховане бажання людини бути приналежною до великої національної спільноти, як особистої причетності до формування національної культури, є проявом саме тих цінностей, які складають



Рис.4. Узагальнені значення ціннісних орієнтацій (термінальні цінності).

позитивні психологічні чинники формування соціального характеру. Вони проявляються в активному соціальному житті.

Висновки. Таким чином, потреба у свободі та рівності в людини є домінуючою відповідно до формування основних психологічних чинників соціального характеру. Отже, ми бачимо, що застосування саме проєктивних методик дає можливість показати цю категорію, оскільки, згідно з основними принципами гуманістичної психології, саме переживання від досягнення справедливості та відчуття чесності й порядності вчинку є мотивацією та джерелами задоволення людей, що самоактуалізуються.

Це також підтверджують емпіричні дані цінностей, що досліджувалися за допомогою тесту Рокича, де вихованість, чесність, відповідальність (інструментальні цінності) (див. рис.5) домінують, оскільки саме ці

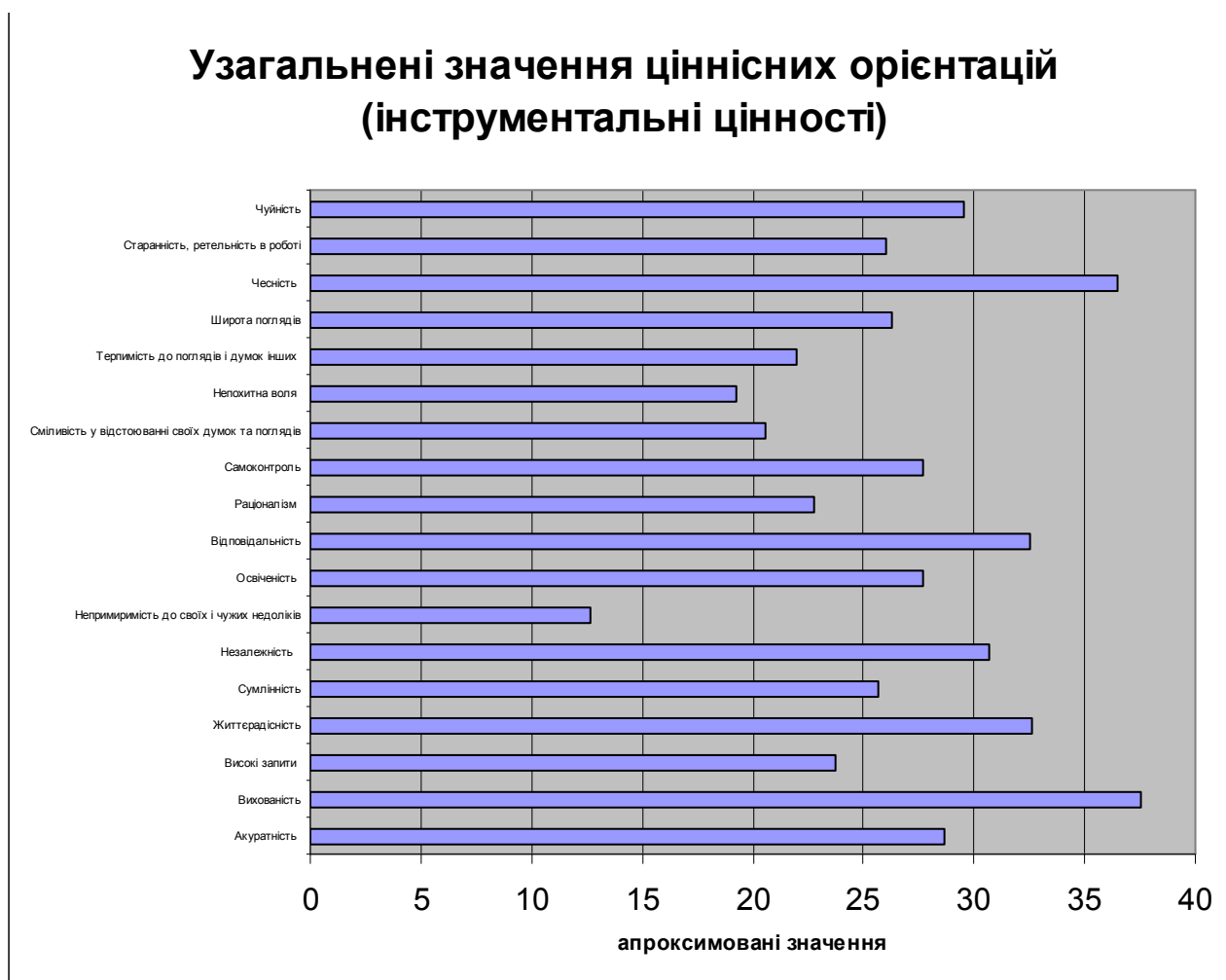


Рис.5. Узагальнені значення ціннісних орієнтацій (інструментальні цінності)

якості забезпечують реалізацію категорії свободи та справедливості й, відповідно, здійснюють формування позитивних психологічних факторів соціального характеру. Але, як видно з результатів дослідження, психологічна цілісність людини нівелюється надмірним вираженням однією зі

складових соціального характеру (психологічною, ідеологічною, економічною), що призводить до формування негативних проявів тих чи інших чинників, що, у свою чергу, витісняються в несвідоме й можуть стати поштовхом до розвитку межових або навіть патологічних розладів. Як правило, такі люди є тими, що за певних обставин стають жертвами лідерів-диктаторів, сектантів тощо.

1. Браун Дж. Фрейд и постфрейдисты: Пер. с англ. А.А.Дерябин. – М., 1993.
2. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. – – К.: Либідь, 2004. – Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
3. Самуэлс Э. Юнг и постъюнгианцы. – М.: Добросвет, КДУ, 2006, 408 с.; Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда: Анализ его личности и влияния. – М.: Весь Мир, 1996. – 141 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. – Минск: ООО “Попурри”, 1999. – 624 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс-Универс, 1993; Терминологическая правка В.Данченко. – К.: PSYLIB, 2006.
6. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // <http://www.humans.ru/humans/79072>.

The analysis of the empirical researching methods of social-psychological character's peculiarities are regarded in the article. The article denotes the sources of the social-psychological native of character.

Key words: *character, social character, method, values, freedom, justice.*

РІВЕНЬ СУБ'ЄКТИВНОГО КОНТРОЛЮ ОСОБИСТОСТІ ТА ВПЛИВ ГРУПОВИХ НОРМ НА ЙОГО ФОРМУВАННЯ

У статті розглянуто рівень суб'єктивного контролю членів групи та здійснено спробу обміркувати його взаємозалежності з функціями групових норм, мотивами дотримання групових норм студентами.

Ключові слова: *теорія соціального навчіння, рівень суб'єктивного контролю особистості, групові норми, екстраверсія, інтроверсія.*

Мета повідомлення: представити матеріали емпіричного дослідження нормативного впливу у студентських групах та рівня суб'єктивного контролю учасників групи.

Теоретичною передумовою виступила теорія соціального навчіння Дж.Роттера. У центрі даної концепції лежить думка про навчіння особистості форм поведінки у процесі соціальної взаємодії. Основним конструктом теорії є локус контролю. Локус (лат. locus – місце, місцезнаходження) – властивість особистості, яка передбачає схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам та власним здібностям і зусиллям. Рівень суб'єктивного контролю в соціальній психології є тією властивістю особистості, що формується в процесі соціалізації. При екстернальному локусі контролю це схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам і, навпаки, приписування ваги власним силам і зусиллям при інтернальному локусі контролю.

Г.Айзенк у теорії типів особистості виокремлює дві головні супериси, які лежать в основі структури особистості: інтроверсія – екстраверсія (extraversion – introversion) і стабільність – нейротизм (stability – neuroticism). Відповідно до його концепції, людей можна розділити на чотири групи, кожна з яких є комбінацією високої або низької оцінки в діапазоні одного типу разом з високою або низькою оцінкою в діапазоні іншого типу. У рамках даної теорії Гленн Вільсон – англійський психолог, який працював довгий час із Гансом Айзенком у Лондонському інституті психіатрії – виокремлює низку відмінностей між екстравертами та інтровертами. Зокрема, екстраверти більш терпляче ставляться до болю, ніж інтроверти; вони роблять більше пауз під час роботи, щоб випити кави або поговорити; збудження підвищує ефективність їх вчинків та поведінки; інтроверти надають перевагу теоретичним та науковим видам діяльності, у той час, як екстравертам легко працювати з людьми; у коледжі інтроверти досягають більших результатів, ніж екстраверти; інтроверти частіше визнають практику мастурбації, ніж екстраверти; екстраверти набагато

раніше вступають у статеві зв'язки, ніж інтроверти; інтроверти почувають себе більш бадьоро зранку, тоді як екстраверти – увечері [8, с.321].

Крім того, дослідження показали, що екстернали набагато сильніше підвладні соціальному впливу, ніж інтернали. Зокрема, американський психолог Джеррі Фарес виявив, що інтернали не тільки протистоять сторонньому впливу, але й, якщо з'являється можливість, намагаються контролювати поведінку інших. Інтерналам подобаються люди, якими вони можуть маніпулювати, вони впевнені в собі й незалежні від думки оточуючих. Локус контролю формується в процесі соціалізації студентів, одним із механізмів якого якраз і виступають групові норми. Відповідно, вважаємо, доцільно розглянути, наскільки названі дефініції співвідносяться. Нагадаємо, що соціалізацію, з точки зору соціально-психологічного підходу, трактують як формування соціального досвіду індивіда, що здійснюється в процесі його взаємодії зі своїм найближчим середовищем та оточенням [2; 3; 9]. Таким мікросередовищем у період здобуття вищої освіти виступає студентська група.

Нагадаємо, що наше дослідження включає в себе декілька етапів. Зокрема, на першій стадії нами було проведено пілотажне опитування в ряді вищих навчальних закладів України. Воно охопило майже 2000 респондентів із різних регіонів України (західний регіон, південний та центральний). Крім того, нам вдалося провести крос-культурне дослідження групових норм. Респондентами виступили студенти Södertown högskola (Сюдертонн гукшкола) та Kungliga teknisk högskola (Кунгліга технік гукшкола) – вищі учбові заклади в м.Стокгольм, Швеція [5; 6]. Наступний етап включав у себе дослідження різних соціально-психологічних характеристик особистості та групи, до якої вона належить, виявлення взаємозв'язку, виокремлених нами параметрів, з груповими нормами [4]. З цією метою нами був застосований набір методів, до якого ми включили 13 різних методик, котрі були подані досліджуванним одним пакетом, що дозволило комплексно проаналізувати досліджуване нами явище. Вектор нашого дослідження спрямований не стільки на з'ясування локусу контролю студентів, скільки на пошук взаємозв'язків із груповими нормами, які є в групі, до якої входять наші респонденти. Окремі результати останнього етапу будуть представлені в цій статті.

Групові норми розглядаються нами, як певні правила поведінки, вироблені групою для забезпечення спільної діяльності її членів. Вони становлять сукупність вироблених і санкціонованих групою правил і вимог, які регулюють поведінку індивідів. Нормативний вплив у групах досліджувався за допомогою методики Л.Орбан-Лембрик [1], рівень суб'єктивного контролю за методикою Дж.Роттера [7].

У підсумку ми з'ясували, що в наших респондентів екстернальний локус контролю, переважно за всіма шкалами опитувальника рівня суб'єктивного контролю особистості. Побудовані нами профілі РСК за 7-ма шкалами чітко демонструють це [див. рис.1].

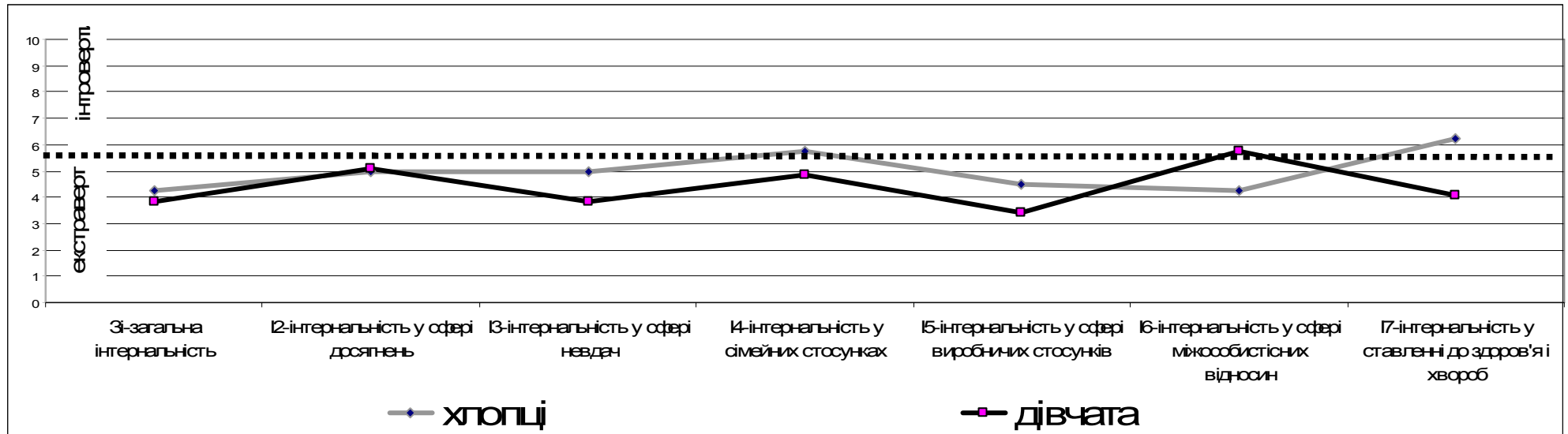


Рис.1. Профілі суб'єктивного контролю студентів (за статевими ознаками)

Показники за шкалою загальна інтернальність (надалі Zi) є нижчі норми, як у дівчат, так і у хлопців (норма дорівнює 5,5 стевів). Низький показник за шкалою Zi відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю, який характеризує досліджуваних як таких, що не бачать зв'язку між своїми діями й значущими для них подіями життя, не вважають, що можуть контролювати цей зв'язок і переконані, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

Шкала інтернальності у сфері досягнень (Id) є також низькою й свідчить про те, що свої успіхи, досягнення респонденти приписують зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей, збігу обставин, хорошему настрою викладача і т. ін. При цьому рівень суб'єктивного контролю з названої шкали однаковий, як у дівчат, так і в хлопців.

Третя шкала інтернальності у сфері невдач (In) загалом вказує на низький рівень суб'єктивного контролю в ставленні до негативних подій, ситуацій, з якими зустрічаються наші досліджувані. За характеристиками даної шкали, такі люди можуть приписувати відповідальність іншим людям або вважати це результатом невезіння.

Аналіз отриманих даних за статевими ознаками показав, що високі показники інтернальності в сімейних стосунках зустрічаються у хлопців (Ic – четверта шкала опитувальника). Тобто у хлопців спостерігається інтернальний локус контролю, вони готові нести відповідальність за події в сім'ї, вони не вважають свого патрнера причиною всіх непорозумінь, конфліктів, які виникають у сім'ї.

П'ята шкала інтернальності у сфері виробничих стосунків (Iv), має низькі показники в наших досліджуваних. Студенти не вважають, що їх власні дії, вчинки, активність є важливими чинниками організації власної навчальної діяльності. Вони переконані, що від них не залежить, як будуть складатися взаємини в групі, їх рейтинг успішності. Низькі показники Iv вказують, що респонденти приписують велике значення зовнішнім обставинам – ректорату, деканату, активу групи, однокурсникам, везінню – невезінню, протекціям з боку своїх “заступників”, з боку своїх батьків, зі сторони старшокурсників. Причому, у дівчат значно нижчий рівень суб'єктивного контролю за даною шкалою, що можна проінтерпретувати як нерозуміння нашими респондентками вагомого значення своїх власних дій, активності, ініціативності, небажання визнавати, що від них залежить, як будуть складатися відносини в групі, яких успіхів та рейтингу вони досягнуть у навчальній діяльності.

Високий інтернальний локус контролю у сфері міжособистісних відносин (Im) спостерігається в дівчат. Тобто вони переконані, що можуть самі контролювати свої формальні й неформальні контакти, викликати до себе повагу й симпатію. Тоді як у хлопців, навпаки, низький Im вказує на

те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і не вважає свої міжособистісні стосунки результатом активності партнерів.

Сьома шкала інтернальності в ставленні до здоров'я і хвороби (I3) має високі показники у хлопців. Названа шкала вказує на те, що людина вважає себе відповідальною за своє здоров'я, у своїх хворобах, якщо вони є, звинувачує тільки себе й вважає, що видужування багато в чому залежить від її дій. У дівчат низький рівень суб'єктивного контролю за названою шкалою. Вони вважають здоров'я і хворобу результатом випадку й надіються, що видужування прийде в результаті дій інших людей, перш за все лікарів.

Також у результаті дослідження ми виявили взаємозумовленість, взаємозв'язки між змінними, котрі містились у методиці дослідження нормативного впливу в групах, і шкалами суб'єктивного контролю особистості студента. Одна із функцій, яку виокремили досліджувані, полягає в тому, що норми роблять усіх членів групи однаковими (47, 72% опитаних вказали на цю функцію). Вказана функція групових норм має обернено-кореляційний зв'язок з їх загальною інтернальністю й становить $-0,41$ при $R_{x,y} = 0,3731$. Це вказує на те, що при підкріпленні та підсиленні першої змінної, друга змінна зменшується. Очевидно, що групова однорідність, подібність, шаблонність, стандартність, трафаретність, банальність поведінки створюють сприятливі умови для формування екстернального рівня суб'єктивного контролю студентів. Також виокремлений кореляційний зв'язок названої функції норми зі шкалою інтернальності у сфері досягнень. Коефіцієнт кореляції становить $0,48$. Мотивація досягнення, на думку Г.Меррея, полягає в потребі подолати й здобути високі результати в діяльності, самоудосконалюватися, реалізувати свій потенціал і тим самим підвищувати рівень самоповаги. Нагадаємо, що дослідження мотивації досягнення розпочаті в 50-х рр. Д.Мак-Клелландом, який виявив індивідуальні відмінності в мотивації досягнень за допомогою тематичного апперцепційного тесту (ТАТ) Г.Мюррея. Д.Мак-Клелландом, Дж.Аткінсон, Х.Хекхаузен, аналізуючи мотив досягнення, виокремлюють дві тенденції: мотив успіху та мотив страху перед невдачею. Високий рівень мотивації досягнення свідчить, що в людини домінує прагнення до успіху, низький рівень указує на домінування страху перед невдачею. Високий або низький рівень досягнень може бути опосередкований груповими нормами. Якою мірою, ми не можемо говорити, оскільки це не було нашим завданням. Ми можемо тільки констатувати, що така монотонність поведінки та соціальна лінь, яка є в студентських групах, більшим чином може стимулювати схильність до мотивації страху перед невдачею.

Також стало відомо, що екстернальність студентів та одна із функцій норм породжувати конфлікти мають залежність, кореляція становить $0,51$.

Шаблонність та однаковість поведінки більшості членів групи, яку протезують норми, сполучені з низькою інтернальністю у сфері виробничих відношень. Коефіцієнт 0,38 може свідчити, що ці дві змінні є узалежнені одна від одної.

Цікаво, що групові норми, які визначають правила поведінки й взаємин із соціальним оточенням, з іншими групами та її членами співвідносяться зі шкалою інтернальності у сфері виробничих стосунків і мають обернено-пропорційну залежність – 0,43. Примітимо, що найнижчі показники виявлені саме за названою шкалою. Пристосовницька позиція, небажання і невміння проявляти ініціативу, соціальна лінь, небажання зайвий раз напружуватися, активізувати свої ресурси, мобілізувати потенціал – усе це підкріплюється груповими нормами та формує екстернальний локус контролю студентів. Така екстернальність студентських груп є досить поширеним явищем на сучасному етапі. “Студентський світ” – це особливий світ зі своїми моделями поведінки, нормами, “писаними” та “неписаними” правилами. Групові норми, які протекціонують вузи, куди досить велика кількість молодих людей потрапила, не усвідомивши до кінця “для чого?”, підкріплює вказані вище тенденції. Звертаємо увагу на той факт, що домінування в групах суб’єкт-об’єктних стосунків, стабільності, яка ґрунтується на повчаннях, залякуваннях, шаблонності можуть привести групу до стану застою, зменшити її життєздатність та розвиток, до речі, як групи, так і особистості.

На домінування екстернальності в студентських групах указують і дані, які ми отримали за методикою багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттела (№187). Не будемо описувати результати в даній статті, тільки зупинимось на окремих факторах даної методики. Зокрема, фактор F2 даної методики підкріплює ці результати. Також ми виявили високий рівень тривожності в досліджуваних (фактор F1). Висока тривожність характеризує людей, які не обов’язково є невротиками, вона може бути ситуативною: погане пристосування, незадоволеність досягнутим, домінування екстернальності, незбіг особистих норм із груповими, яких студенти повинні дотримуватися тощо. Оскільки наш набір методик був спрямований на визначення різних змінних, котрі можуть вплинути, взаємозумовити, визначити, підкріпити групові норми, їх розвиток, а також розвиток кожного члена групи, звернімо увагу на одну з них. Наприклад, для визначення самооцінки психологічних станів наших респондентів, ми використали методику Г.Айзенка. Зауважимо, що виявлені значні обернено-пропорційні залежності, які, як відомо, указують, що ріст однієї змінної супроводжує зменшення іншої. Зокрема, шкала загальної інтернальності – тривожність (–0,48); шкала загальної інтернальності – фрустрація (–0,51); шкала інтернальності у сфері досягнень – тривожність (–0,39), шкала інтернальності у сфері досягнень – фрустрація

(-0,4); шкала інтернальності в сфері невдач – тривожність (-0,4); інтернальності у сімейних стосунках – тривожність (-0,43); інтернальність у сімейних стосунках – фрустрація (-0,42).

Ми виявили, що виокремлений респондентами вплив меншості, як значущий для них, як такий, що дозволяє їм проявити себе й шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин мають обернено-пропорційну залежність, коефіцієнт якої дорівнює - 0,38. Очевидно, що меншість, яка “дозволить” проявити себе, може привести до зміни інтернального локусу контролю на екстернальний, до модифікації міжособистісного спілкування між членами групи, а також рано чи пізно група “змусить” проявляти конформність до групових норм.

Таким чином, ми з’ясували, що вивчення норм у студентських групах у розрізі “групові норми – рівень суб’єктивного контролю особистості” є доцільним та інформаційно наповненим для дослідника.

Проведене нами емпіричне дослідження дає можливість зробити такі **ВИСНОВКИ**.

Ми виявили, що в студентів спостерігається екстернальний рівень суб’єктивного контролю чи не за всіма шкалами методики Дж.Роттера. На перевагу екстернальності в студентських групах також вказує методика багатофакторного дослідження Р.Кеттела. Зокрема, фактор F2, що тільки підсилює достовірність наших емпіричних даних. Крім того, між шкалами та функціями групових норм виявлені значні кореляційні зв’язки, аналіз та інтерпретація котрих дозволяє говорити нам про те, що між указаними категоріями існує взаємозумовленість. Досліджені нами групові норми, які ми розглядаємо як механізм соціалізації студентів, впливають на творення переважно екстернального рівня суб’єктивного контролю студентів.

З’ясовано, що хлопці є інтерналами за шкалами “інтернальність у ставленні до здоров’я і хвороби”, а також “інтернальність у сімейних стосунках”. Тоді як дівчата – інтернали за шкалою “інтернальність у сфері міжособистісних відношень”. За всіма іншими шкалами методики як хлопці, так і дівчата є екстравертами.

Звертаємо увагу, що, коли ми розглядаємо “екстернальність – інтернальність”, слід розглядати як соціальні характеристики змінних, так і психологічні. Оскільки кожна з характеристик має як позитивні, так і негативні ознаки. Соціальні характеристики екстерналів описані як такі, що допомагають ефективно взаємодіяти з іншими членами групи, швидко встановлювати й підтримувати соціальні контакти, але при цьому пояснювати свої невдачі зовнішніми чинниками. Інтерналам нелегко зав’язувати спілкування, взаємини, але вони розуміють, що їх успіх залежить від них. Психологічні характеристики інтерналів описуються в науковій літературі як боязкі, несміливі, нерішучі, сором’язливі, стримані, скритні, надійні, спокійні. Постійне затискання, стримування, поглиблене звинува-

чення себе у всіх поразках, неуспіхах також, на нашу думку, має не зовсім позитивний зиск для підтримки здорового психічного стану особистості. Очевидно, зміщення даних змінних в один або інший бік може бути не зовсім корисним, доцільним. Про це свідчить і високий рівень тривожності наших респондентів, в яких домінує тільки екстернальність.

Найнижчі показники за шкалою “інтернальність у сфері виробничих стосунків” та їх кореляційні зв’язки з функціями, які виконують групові норми, зайвий раз підкреслюють, що більшість респондентів не хоче нести відповідальність за свої успіхи в навчальній діяльності, студенти мають надію на зовнішні чинники: допомога батьків, хороші шпаргалки, інформація про “вимоги” викладачів від старшокурсників, цінні зв’язки з “потрібними” людьми, надія на те, що “може пронесе” і т. ін. Групові норми сприяють, протекціонують та підкріплюють указані тенденції.

У перспективі ми сподіваємося, що накопичений теоретико-методологічний аналіз, значний емпіричний матеріал дозволять нам представити інструментарій для розробки більш конкретних рекомендацій щодо оптимальних управлінських, виховних технологій для успішної навчальної діяльності, продуктивності групи та створення таких умов, за яких студенти зможуть бути максимально активними, креативними, адекватно мотивованими, життєво компетентними, чітко бачити свою життєву перспективу, мати свою позицію й вміти відстоювати її, а також бути мотивованими на успіх.

1. Орбан-Лембрик Л.Е., Коцинець О.Ю. Соціально-психологічна діагностика: Навч.-метод. посібник. – Івано-Франківськ, 2005. – С.49–59.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: У 2-х кн. – К., 2004. – Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Основи психології управління: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 684 с.
4. Тоба М.В. Нормативний вплив більшості і меншості на динамічне функціонування групи // Соціальна психологія. – К., 2006. – №2(16). – С.6–87.
5. Тоба М.В. Крос-культурне дослідження умов оптимізації впливу більшості та меншості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2007. – Вип.12. – Ч.1. – С.38–46.
6. Тоба М.В. Функції групових норм: етнопсихологічні особливості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2007. – Вип.12. – Ч.2.– С.36–43.

7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – С.-Пб.: Питер Пресс, 1997.
9. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1968.

In this article we will deal with the level of subjective control of members of group and will make attempt to consider its mutual dependence to the functions of group norms, motives of students observing the group norms.

Key words: *theory of social learning, level of personality's subjective control, group norms, extrovercy, introvercy.*

УДК 88.47
ББК 316.5

ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор торкається актуальної проблеми соціальної ідентичності особистості, а також намагається з'ясувати вплив механізмів ідентичності на процес соціальної мобільності людини.

Ключові слова: соціальна мобільність, соціальна ідентичність, ідентифікація, соціальна група, клас, індивід.

Постановка проблеми. Значні зміни загальної ситуації функціонування сучасного українського суспільства максимально актуалізують роль і значення соціально-психологічних чинників у діяльності людини. Саме тому вивчення особливостей і можливостей особистості, умов цілеспрямованого впливу на розвиток її творчих потенцій стали предметом аналізу багатьох галузей наукового знання: філософії, соціології, педагогіки, соціальної психології. Об'єктивні соціально-економічні та політичні причини призвели до кардинальної зміни становища груп та соціальної структури всього суспільства. Що, у свою чергу, породжує зміни в сприйнятті індивідом свого місця всередині тої чи іншої соціальної групи, соціальної свідомості, поєднання індивідуального й групового в контексті проблеми формування правового громадянського суспільства. Переміщення особистості по кар'єрній драбині неабияк цікавлять дослідників, оскільки професійна ідентичність, соціальна мобільність є показниками успішного професіогенезу особистості.

Аналіз наукових публікацій із вказаної проблеми. Проблему вивчення соціальної ідентичності в контексті соціологічного аналізу не можна вирішити без вивчення соціальної стратифікації суспільства, дослідження існуючих соціально-статусних груп, особливостей їх становища в суспільній ситуації. Розробка соціально-психологічної взаємодії особистості й суспільства, умов функціонування особистості у великих і малих соціальних групах, пошук дієвих методів впливу на процес соціалізації особистості представлені в роботах як зарубіжних (Ч.Кулі, Г.Мід, Дж.Морено, Г.Тард, Дж.Хоуманс), так і вітчизняних психологів (А.Г.Асмолів, Г.М.Андрєєва, О.І.Донцов, М.Н.Корнєв, Є.С.Кузьмін, М.І.Пірен, А.Л.Свенцицький, В.Т.Циба, О.В.Шорохова та ін.). Явища ідентифікації та ідентичності інтенсивно досліджувалися межах західної наукової традиції і практично завжди були спрямовані на вивчення особистісної мотивації (З.Фрейд, К.-Г.Юнг, Е.Еріксон, Дж.Марсія, А.Уотерман та ін.),

або на взаємодію осіб у малих контактних групах (Г.Теджфел, Дж.Тернер, Дж.Г.Мід та ін.), або на комбінацію цих підходів (М.Брюер, Т.Тайлер). Ураховуючи специфічність соціальної ситуації розвитку країн пострадянського простору, з'явилося дедалі більше робіт, присвячених особливостям соціальної ідентичності та ідентифікації в Україні (К.Уоннер, Г.Сміт, Л.Курті, Дж.Лангман, О.Мотиль та ін.).

Теоретичний аналіз проблеми. У психологічній науці проблема соціальної ідентичності є однією із центральних. Поняття соціальної ідентичності виникло в суспільних дисциплінах, як відповідь на потребу створення концептуального моста між індивідуальним і груповим рівнями аналізу. Дане поняття є сполучною ланкою між психологією особистості та аналізом структури й процесами в соціальних групах, в яких ця особистість розвивається. Соціальна ідентичність детермінується як відчуття, переживання приналежності до соціальної спільноти, включеність в яку-небудь соціальну категорію. Вона розглядається як частина “Я” особистості, котра пов'язана з пізнанням, базованим на соціальній позиції індивіда [6]. Відтак соціальна ідентичність – це усвідомлення групою своїх уявлень, норм, інтересів і проблем. Досягнення групою соціальної ідентичності означає, що ці уявлення поширені в групі і є досить однорідними в її межах. Про досягнення групою соціальної ідентичності свідчить також сформованість у її свідомості протиставлення “нас” та “їх”, що є початковим етапом формування основ соціальної діяльності.

К.В.Коростеліна, досліджуючи проблему соціальної ідентичності з позиції системного підходу, виявляє взаємозв'язок вираженості ідентичності й установок, стереотипів, цінностей і конструктів свідомості. Підтверджує визначальну функцію ідентичності в захисті цілей інгрупи, спростовує її значущість в опозиції цілям аутгрупи, розробляє цілісну модель детермінації конфліктної поведінки соціальною ідентичністю з урахуванням таких опосередкованих психологічних чинників, як інгрупова підтримка, аутгрупова загроза, положення меншості-більшості, індивідуалізму-колективізму та вказує шляхи розвитку національної ідентичності [2].

Сучасний філософ Z.Bauman [1] відзначає, що основна проблема індивіда на початку нового тисячоліття не в тому, як набути вибрану ним ідентичність і зробити її визнаною іншими людьми (що було важливо в епоху модернізму), а в тому, яку із соціальних ідентичностей вибрати і як бути готовим до зміни цієї ідентичності, якщо вона виявиться неефективною в даних соціально-економічних умовах. Людина турбується не про те, як віднайти своє місце в соціальному класі, зберегти його й тим самим уникнути переслідувань і утисків; її турбує, що цей клас, ця група із чіткими границями може змінитися або зникнути.

Семантично близьким до поняття “ідентичність” є поняття “ідентифікація”, оскільки обидва позначають деякий стан і процес, що призводить до даного стану. Ідентифікація виконує дві основні функції:

- 1) реалізація потреби належати до певної спільноти, забезпечення захисту, можливість самореалізації з боку особистості;
- 2) включення індивідів у систему суспільних відносин з боку суспільства.

Ідентичність формується через соціальні взаємодії. У членів групи в результаті механізму психологічної ідентифікації виникає почуття “ми”, тобто те, що цементує зазначену соціальну спільність, викликає в людини схожі співпереживання і форми поведінки [2].

Загалом виокремлюють чотири групи теорій соціальної ідентичності [3].

Особистісні соціальні ідентичності. У рамках вказаних теорій соціальна ідентичність розглядається як частина індивідуальної Я-концепції, як аспект “Я”, котрий частково піддався впливу членства в соціальній групі. Це найбільше проявляється в процесі соціалізації та інтерналізації особистості.

Рольові соціальні ідентичності. Рольова ідентичність є також Я-ідентичністю в значенні Я як певного типу особистості. Проте рольова ідентичність визначається як Я в стосунках з іншими. Рольові соціальні ідентичності є взаємопов’язаними, оскільки поведінка однієї людини залежна й впливає на вчинки інших людей. Навіть усталена соціальна роль повинна враховувати характеристики, потреби, навички інших людей, які прийняли комплементарні ролі. Тому рольові ідентичності відображають вплив на Я-концепцію соціальних норм і очікувань, пов’язаних із конкретно прийнятою соціальною роллю.

Групові соціальні ідентичності. Групова соціальна ідентичність пов’язана зі сприйняттям особистості як інтегральної частини соціальної групи. Вона виникає не внаслідок міжперсональних взаємин між окремими членами групи, але як результат загального відокремленого членства в інгрупі (групі членства). Згідно з науковими розробками, процес ідентифікації в групі має три стадії. На першій стадії індивіди визнають себе як члени соціальної групи, на другій стадії вони пізнають стереотипні норми цієї групи; на третій, коли групові категорії найбільш виражені, вони стають основою для оцінки ситуацій у даному контексті. Групова соціальна ідентичність знаходиться в складних взаємопов’язаних зв’язках з я-концепцією. Спочатку, коли виникає групова ідентичність, особистість набуває нових соціальних рис. Поступово межі між Я та іншими членами групи зливаються. Позитивні й негативні процеси, які мають місце в соціальній групі, стають частиною особистості й впливають на її сприйняття зовнішнього світу. І, врешті, погляди і поведінка особистості

стають складовою частиною групи й впливають на відмінність цієї групи від іншої, що, у свою чергу, підсилює процес згуртованості групи як цілісної спільноти.

Колективна ідентичність. У даному контексті важливо розрізнити соціальну ідентичність, як результат ідентифікації з групою, і колективну ідентичність як норми, цінності та ідеологію, котрі містить дана ідеологія. Колективна ідентичність представляє собою досягнення загальної мети, заради якої й була створена дана група. Таким чином, проявляється взаємозв'язок між соціальною ідентичністю і колективними акціями на груповому рівні.

Соціальна ідентичність позначає існування й сутність людини в соціальному плані, є символічним способом об'єднання з одними й дистанціюванням від інших. Крім того, соціальна ідентичність зумовлюється заданістю суб'єкта та його диспозиціями до існуючої ситуації. Звідси виділяють такі види ідентичності: ситуаційну (ідентичність, зумовлену ситуацією); та надситуативну (визначається положенням індивіда в суспільстві та всім попереднім його досвідом).

Важливим також є усвідомлення того, що соціальна ідентичність повинна бути усвідомлювана індивідом. Соціальна ідентичність – це усвідомлювані й прийняті індивідуальні значення та особистісний смисл позиції індивіда в суспільному світі.

Перетворюючи образи світу в суб'єктну реальність, особистість рухається на протязі всього власного життєвого шляху. При цьому говорять, наскільки вдало людина долає життєві перешкоди, робить вибори, самоорганізовується, тобто є “мобільною”. Психологи послуговуються терміном “соціальна мобільність” із соціології, введеним Питиримом Сорокіним, де розуміється будь-яке переміщення індивіда або соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до іншої [5].

П.Сорокін виокремлює два типи соціальної мобільності: горизонтальну і вертикальну [5]. Горизонтальна мобільність – це перехід індивіда або соціального об'єкта від однієї соціальної позиції до іншої, яка знаходиться на тому ж рівні. У цьому випадку індивід не змінює соціального прошарку, до якого він належить, ані соціального статусу. Набагато більший, з наукової точки зору, інтерес викликає вертикальна мобільність, як сукупність взаємодій, які сприяють переходу індивіда або соціального об'єкта в інший. Сюди входять: службове переміщення, перехід у вищий соціальний прошарок, на іншу ієрархічну сходинку влади та ін. При чому такі переміщення можуть мати не тільки висхідний, а й низхідний характер (як прогрес, так і регрес розвитку, підйом – спад, позитив – негатив і т.ін.).

Саме соціально-психологічний аспект проблеми вертикальної мобільності відкритий для наукового пошуку. Тому що в рамках існуючих кон-

цепцій взаємозв'язку людини й суспільства, особистісного та групового розвитку, професійного самовизначення актуальними та невирішеними в даний час постають проблеми, які утверджують психологічну концепцію соціальної мобільності особистості, а саме:

- специфіка протікання процесів адаптації індивіда чи групи людей у нових умовах;
- специфіка соціальної ідентичності в процесі зміни статусно-рольових позицій;
- чинники досягнення успішного кар'єрного росту;
- набуття нових психологічних якостей;
- урахування чинників психофізіологічної сумісності під час інтеграції особистості в нову спільноту;
- домінування мотивації досягнення при вертикальній мобільності;
- знаходження психологічних механізмів соціальної мобільності;
- наявність високого рівня комунікативного потенціалу особистості;
- дослідження індикаторів позитивної і негативної мобільності та шляхів її попередження;
- особливості розвитку психологічної готовності до виконання нового типу діяльності [4].

У цілому, соціальна мобільність суспільства – дуалістичний суперечливий процес. Навіть за умови формального дозволу суспільства індивідові рухатися у вертикальному напрямі, постають суто психологічні бар'єри і труднощі, існуючі між класами та прошарками. Мобільність завжди важко переноситься особистостями, оскільки доводиться адаптуватися до нової субкультури, приймати нові статусно-рольові позиції, бути залученим в інше коло спілкування та відповідальності, змінювати когнітивну, ціннісно-орієнтаційну та потребово-мотиваційну сфери, втрачати зв'язки в минулих первинних групах і налагоджувати нові, переборювати власний страх перед втратою нового статусу. Соціальна мобільність робить людину вільною в особистісному сенсі творення власного життєвого шляху і разом із тим не обмежує присутність несвободи, заангажованості новим соціальним класом і прошарком. Але для продуктивного розвитку суспільства відкритість соціальних переміщень – єдиний шлях до процвітання та оновлення.

Щоб прийняти рішення про можливість соціального переміщення в горизонтальному чи вертикальному напрямках, особистість спочатку ідентифікує себе з новою статусно-рольовою позицією, уподібнюється до групового середовища, в якому доводиться перебувати. І кінцева мета – образ бажаного майбутнього – стає рушійним чинником соціальної мобільності.

Отже, ідентифікація з певною соціальною групою чи класом характеризується комплексом уявлень про соціальну реальність та їх місце в ній: уявлення, що регулюють їх життєву активність; специфічні уявлення

саме для даної страти, що тою чи іншою мірою відрізняють її від інших верств суспільства. Можна стверджувати, що міра цієї специфічності, “особливості” соціальних уявлень людей, що аналітично відносять себе до тієї чи іншої соціальної групи, тобто чіткість або, навпаки, розмитість меж, що відрізняють їх за даною ознакою від решти суспільства, дасть підстави говорити про рівень реальної ідентичності. У даному випадку ідентичність не збігається із самоідентифікацією, хоч і включає її. Будь-яка людина в тій чи іншій формі усвідомлює свій статус, своє місце в суспільстві, проте, зовсім не обов’язково вона пов’язує себе з певною соціальною категорією, тим більше з такою, яка входить до наукової теорії стратифікації, котра найчастіше відома лише обмеженому колу людей. У соціологічних опитуваннях респонденти можуть відносити себе до тієї чи іншої страти, але це не означає, що вони свідомо ідентифікують себе з тою чи іншою категорією людей. Для трансформаційного суспільства така ситуація є цілком природною, оскільки соціальна структура, властива цьому суспільству до початку “переходу”, значною мірою вже зруйнована, а нова перебуває в процесі становлення. Риси нової структури ще не мають рівня визначеності, який міг дати людям надійні когнітивні орієнтири для ідентифікації з тією чи іншою великою соціальною групою. Особи, які належать до поколінь, що відчували зміни на власному досвіді, можуть, залежно від власної конкретної ситуації, або інерційно відтворювати старі уявлення про свій соціальний статус, або ж виробити нову соціальну самоідентифікацію, або ж коливатися між цими двома тенденціями. Люди, що вступили в самостійне життя вже в постсоціалістичний період, вільні від таких коливань, але й для них ці реалії постають у вигляді слабо структурованого хаотичного світу, котрий визначає соціальну позицію особи. “Соціальна позиція особи в нестабільному, кризовому суспільстві випробовує несподівані, незвичні дії... Відбувається зрушення від прозорої ясності соціальних ідентифікацій радянського типу... до групових солідарностей, де все амбівалентне, нестійке, позбавлене будь-якого вектора” [7].

Висновки. Отже, властивості пострадянської ідентичності припускають необхідність її аналізу на основі методології, адекватної як нестійкому стану соціально-структурної реальності, так і взаємопов’язаним із цим станом механізмом адаптаційного самовизначення. Перспективним, на нашу думку, є використання соціологічних і психологічних теорій, що досліджують залежність атитюдів і поведінки індивідів не просто від властивостей об’єктивної макро- чи мікроситуації, але й від специфічних когнітивних процесів суб’єктивної оцінки цієї ситуації в її відношенні до життєвої практики індивіда.

1. Bauman Z. The individualized society. – Oxford: Blackwell Publikation, 2002.
2. Коростелина К.В. Исследование социальной идентичности на пути примирения в Крыму. – Симферополь: Доля, 2003. – Вып.2. – 359 с.
3. Коростелина К.В. Структура і динаміка системи соціальної ідентичності. – Автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.05. – соціальна психологія. – К., 2003. – 19 с.
4. Пілецька Л.С. Теоретичні засади психологічного вивчення соціальної мобільності особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. – С.165–173.
5. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
6. Шульга М.О. Етнічна самоідентифікація особистості. – К., 1993. – 267 с.
7. Ядов В.А. Социальная идентичность. – М., 1993.

The article is dedicated to the problem of social mobility of e personality. The author outlines theoretical approaches to analysis of place and role of a personality in a society.

Key words: *social mobility, social strata, socialization, adaptation, activity, identification.*

ЕТНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНЦІВ В АВСТРАЛІЇ

У статті розглянуто історію української еміграції до Австралії, здійснено теоретичний аналіз етнопсихологічних та соціокультурних особливостей адаптації іммігрантів українського походження.

Ключові слова: *етнопсихологічні особливості українців, адаптація, інтеграція, соціокультурне середовище.*

Актуальність проблеми. Австралія є шостою за величиною країною світу загальною площею 7,686 км², населення якої перевищує 19,5 мільйонів. За державним устроєм це федеративна конституційна монархія. Основну частину сучасного населення складають нащадки переселенців із Британських островів: англійців, ірландців і шотландців, з них близько третини сповідує римо-католицизм, 22% належать до англіканської церкви, решта – до менших релігійних течій [9, с.120–121]. У даний час на території Австралії проживає понад 50% емігрантів і їх дітей, що спонукає уряд проводити толерантну політику щодо різних етнічних спільнот. Ця політика наголошує не на асиміляції іммігрантів у середовищі чисельно домінуючого англосаксонського населення, а на їх інтеграції, включенні в соціум при одночасному акцентуванні на патріотизмі та самобутності австралійської нації [5, с.126].

Гідне місце в австралійському суспільстві посіла українська громада, хоча наукові розвідки про її етнічні особливості досить обмежені. В основному, вчені описують історію розвитку та діяльність численних культурно-мистецьких і фінансово-економічних організацій, заснованих українцями (Т.Андрушко, Р.Т.Гром'як, Б.Д.Лановик, Р.Смаль-Стоцький, М.В.Траф'як, В.П.Трощинський, А.А.Шевченко та ін.).

Мета повідомлення: розглянути історію української еміграції до Австралії, з'ясувати етнопсихологічні та соціокультурні особливості адаптації іммігрантів українського походження.

Теоретичний аналіз проблеми. Перші українські поселенці з'явилися на п'ятому континенті на початку ХІХ ст. Збереглися відомості про уродженця Полтавщини, матроса Федора Зубенка, який прибув 1820 року до Сіднея в складі команди російського корабля “Открытие” й залишився тут у зв'язку із хворобою. За деякими даними, українцем був лікар Джон Луцький (або Лоцький), який переїхав до Австралії 1832 року та обіймав посаду державного ботаніка; у Тасманії проживали Казимир Кабат і Володимир Коссак, що працювали в місцевій поліції. У 1850-х рр. до

Австралії прибув і успішно займався фермерством Михайло Гриб, а інший українець І.Займак оселився в Новому Південному Вельсі, де займався вирощуванням устриць. Окремо слід згадати видатну постать в українсько-австралійських взаєминах, визначного ученого й мандрівника, славного потомка козаків, дослідника культури Нової Гвінеї та островів Малайського архіпелагу, М.Миклухо-Маклая, який певний час перебував у Сідней, де одружився з австралійкою [1; 5; 6].

У цілому, присутність українців на п'ятому континенті перед Першою світовою війною була незначною. Вона виявлялася на тлі загально-російської еміграції з Далекого Сходу та Китаю. На початку ХХ ст. українці утворили свою окрему організацію – Український робітничий клуб у місті Брізбені у відповідь на відмову керівництва одного з російських клубів передплатити українську пресу з Європи й Америки. Українці організували театральну трупку, яка поставила першу українську виставу в Австралії – “Назар Стодоля”. Однак через невелику кількість учасників Український клуб із часом припинив своє існування, а українці знову влилися в російське культурне та релігійне життя [1; 5].

Організована українська діаспора в Австралії зародилась після Другої світової війни, коли наші співвітчизники почали прибувати великими групами. Згідно з офіційними даними, за період 1945–1964 рр. в Австралію прибуло понад 2 мільйони іммігрантів, які загалом утворили 30 етнічних груп. Українці посідали серед них за чисельністю 12 місце [6].

Австралійський уряд, відчуючи гостру потребу в робочій силі, погодився прийняти європейських емігрантів на певних умовах. За чинними законами вони мали два роки відпрацювати у визначених державою галузях економіки. Після п'ятирічного перебування в Австралії емігранти ставали повноправними громадянами країни. З того часу вони могли влаштовуватись на роботу за своїми колишніми спеціальностями. Для отримання такого права необхідно було пройти процедуру натуралізації, яка містила, зокрема, іспит з англійської мови. Протягом певного часу щодо натуралізованих громадян вживався термін “нові австралійці”, який підкреслював їх відмінність від “справжніх австралійців”, що не дуже приязно ставилися до нових переселенців. Це викликало природний протест в іммігрантів, і згодом цей термін практично вийшов зі вжитку [1; 5; 6].

Автор передмови до виданого в Мельбурні збірника “Українці в Австралії” Р.Смаль-Стоцький так характеризує надії та страхи переселенців, одним із яких був він сам: “...Наша еміграція до Америки, до США, до Канади, чи до Аргентини, являла собою тільки інтеграцію нових українських мас в стару, зорганізовану еміграцію... Але емігрування до Австралії – це була подорож у далекий край, що не мав старої, зорганізованої еміграції. Це була подорож “у невідоме”,.. це був великий експеримент. Чи вдасться нашим українським емігрантам пристосуватися до

австралійського життя, чи вдасться стати економічно на ноги, чи вдасться зорганізувати українські громади, українську спільноту зі своєю церквою й політично-культурною ієрархією” [6, с.5].

Новоприбулі українці були переважно втікачами з Радянського Союзу, які знайшли тимчасовий притулок у таборах переміщених осіб Німеччини та Австрії, і, рятуючись від розправи НКВС, емігрували на далекий і недосяжний континент. Наприклад, до Південної Австралії перші українські поселенці прибули в 1948–1949 рр. У них не було можливості познайомитись один з одним, знайти роботу в Аделаїді, тому більшість із них оселились у сільській місцевості й виконували важку фізичну роботу на фермах, молочарнях і пилорамах. Протягом перших двох років сім’ї працюючих чоловіків проживали в спеціальних таборах. Адаптація до нового середовища ускладнювалася відсутністю в багатьох іммігрантів відповідної фахової підготовки, незнанням англійської мови, ворожістю з боку впливових кіл деяких інших етнічних груп. У міста, зокрема столицю Південної Австралії, Аделаїду, вони змогли переїхати тільки після розбудови там автомобільних заводів “Голден”, “Крайслер”, “Філіпс” [5; 8].

Слід зазначити, що універсальною особливістю адаптації мігрантів до нового середовища були важкі умови акліматизації. Більша половина території Австралії – це пустеля з незначною рослинністю на окраїнах. Клімат переважно тропічний з абсолютним максимумом температури понад +50 °С, з мінімумом – до -6 °С, а в гірській місцевості – до -22 °С. За характером зволоження рік в Австралії є два сезони: посушливе літо й дощова зима [9, с.120]. Таким чином, кліматичні умови суттєво відрізнялися від українських. Проте, завдяки працелюбності, умінню переборювати труднощі, невичерпній енергії (абсолютну більшість іммігрантів становила молодь), українським переселенцям вдалося реалізувати багато своїх мрій.

Провідним чинником етнічного виживання української спільноти в Австралії, надзвичайно віддаленій географічно й тривалий час відрізаний у культурному та інформаційному сенсі від України, стали численні громадські, релігійні, культурно-мистецькі, молодіжні, політичні та інші організації, що виникали від самого початку масового поселення тут українців. Уже в 1949–1950 рр. в усіх штатах, за винятком Тасманії, виникли українські громади. У червні 1950 р. у Мельбурні відбувся з’їзд їхніх представників, на якому було ухвалено рішення заснувати координаційний громадський центр – Об’єднання українців в Австралії (ОУА). Головні завдання центру, перейменованого 1953 р. у Союз українських організацій в Австралії (СУОА), згідно зі статутом, полягали в ознайомленні австралійської спільноти з українською історією, культурою, мистецтвом та визвольною боротьбою; у чіткій координації роботи органі-

зацій, об'єднаних в СУОА [2; 8]. Особливістю української еміграції до Австралії, порівняно з формуванням більшості інших діаспорних українських громад, був її політичний характер у поєднанні з високим ступенем внутрішньогрупової ідентичності. Це багато в чому визначало напрям і форми суспільної діяльності української громади, а також ефективну протидію українських австралійців асиміляції.

У 1980–1990 рр. українська спільнота Австралії зазнала із цього погляду суттєвих змін. Послаблення, а згодом і припинення “холодної війни”, крах комуністичної системи на сході Європи, розпад Радянського Союзу й виникнення незалежної України призвели до помітної “деполітизації” української громади, зменшили вплив і спричинили занепад українських організацій політичного спрямування, а також частково молодіжних спілок. Тенденцію до зростання впродовж двох останніх десятиліть виявляють лише жіночі організації, насамперед Союз українок Австралії та українські об'єднання старших громадян (товариства пенсіонерів) [3].

Станом на 1990 рік понад 90% українських іммігрантів прийняли австралійське громадянство й тепер суспільно та юридично прирівняні до австралійців [7]. Діти іммігрантів, які народилися в Австралії, стали громадянами автоматично на підставі територіального принципу. Перша генерація народжених на п'ятому континенті українців, з одного боку, активно прагнула зберегти високий рівень національної свідомості на ниві громадської роботи в українських організаціях, з другого боку, хотіла реалізувати себе, передусім, у фаховій роботі та австралійському суспільному житті. Друге, народжене в Австралії в 1970–1980-х рр., і глибоко інтегроване в австралійський соціум покоління українців уже спілкується між собою здебільшого англійською мовою, що є виразним показником поглиблення асиміляції, порівняно з представниками старшого та середнього поколінь українських австралійців. Основним україномовним середовищем для другого покоління є вже не батьківська оселя, а контакти з народженими в Україні дідусями та бабусями. Українська мова, яка завжди розглядалася українськими австралійцями як головна умова збереження своєї ідентичності, невідворотно втрачає свої позиції мови живого спілкування, зменшуються накладі україномовної преси Австралії. Зрозуміло, що природна зміна поколінь призведе з часом до ще більшого загострення цієї ситуації.

У 1980-х – 1990-х рр. на п'ятий континент переселилося близько тисячі українців, які приїхали здебільшого до родичів [7]. Мотивація сучасних українських емігрантів до Австралії має не політичний, а здебільшого економічний характер.

Лаура Вельтмен (Veltman) виокремила два головні чинники мотивації австралійських іммігрантів 1990-х років: “ті, що виштовхують” і “ті, що

притягують” [10]. До першої групи належить мотив зміни стилю життя (наприклад, для британців зміна клімату на більш теплий), економічний мотив (економічна невиразність у своєму середовищі поряд із можливістю реалізуватись за кордоном; високі витрати на проживання поряд із невисокою зарплатнею в Європі). Емігрантів з відносно теплих і дешевих регіонів (Південно-Східна Азія) виштовхує фактор перенаселення, а притягує ідея широких незаселених просторів і більш рівноправного суспільства. Ще одним привабливим мотивом “притягання” є наявність родичів і друзів в Австралії, які можуть полегшити адаптацію до нової культури. Потужними факторами, які одночасно виштовхують і притягують, є уявлення про Австралію як ідеальну країну для життя. Там немає атомних станцій, тому відсутня загроза атомних вибухів, чисте довкілля, набагато менший ніж у Європі та Америці рівень злочинності. Тому домінантним серед емігрантів на “п’ятий континент” є синдром “трава зеленіша на іншому боці” (grass-is-greener-on-the-other-side). Автор пояснює цей синдром тим, що поза межами Австралії ця країна зображується як така, де кенгуру зграями скачуть по вулицях, а привітні коали сидять на кожному дереві. Насправді в Австралії добувають уран, а в 90-х роках минулого століття всією країною прокотилась хвиля дискримінації, особливо мігрантів з Азії: у турецьких сім’ях вбивали домашніх тварин і залишали на порогах будинків; тайські жінки були побиті в сільській місцевості, а в містах масово розгромлені вітрини єврейських магазинів. Це заставило уряд переглянути імміграційну політику й прийняти низку заходів щодо підвищення рівня толерантності й рівноправної інтеграції всіх етнічних спільнот в австралійському суспільстві.

Одним із найважливіших наслідків цієї полікультурної політики для українців стало визнання української мови матрикуляційною, тобто її включення як предмета вступного іспиту до вищих навчальних закладів. Часткову допомогу отримали також українознавчі програми в австралійських університетах, деякі департаменти освіти спонсорували обмін науковців і студентів між Австралією й Україною. Крім того, були запроваджені так звані етнічні радіослужби, у ряді австралійських міст в ефір вийшли українські радіопередачі, які стали вже звичним комунікативним каналом української спільноти. Останнім часом за фінансової підтримки уряду вони перейшли на професійну основу. Державну допомогу отримали українські суботні школи, установи суспільної опіки, будинки для осіб похилого віку, товариства пенсіонерів тощо [4; 5; 8].

Слід зазначити, що від початку існування української діаспори на п’ятому континенті важливу роль у збереженні національної свідомості, української мови як важливого чинника її формування, у поширенні знань про Україну, її історію, культуру, звичаї та релігію відігравали українські етнічні (суботні) школи, які були засновані іммігрантами ще в тимчасових

переселенських таборах. Розуміючи значення українських шкіл у збереженні себе як етнічної групи, українці відкривали такі школи скрізь, де селилися, і за цим показником посіли перше місце серед іммігрантських спільнот.

Розвиток української вищої освіти в Австралії розпочався для задоволення практичних потреб громади. Коли вчителі суботніх шкіл старшого покоління, носії української мови, виходили на пенсію, потрібно було готувати нових учителів із числа українців, народжених уже в Австралії. Для цього було відкрито курси з підготовки вчителів початкових та середніх класів для суботніх шкіл, програма яких містила методику й психологію навчання, мову та літературу.

Особливо велика роль у збереженні національної ідентичності українців, духовного зв'язку із землею батьків і дідів належить церкві. Невипадково першими українськими новобудовами на австралійському материкау були саме церкви, і нині приблизно 95% осіб українського походження належать до традиційних українських конфесій: греко-католиків і православних [8].

Основні зусилля й засоби протягом шістьох десятиліть свого існування українська громада в Австралії віддавала збереженню та розвитку української культури, українознавства в цілому. За рівнем активності та досягнень у сфері культури українці часто переважають інші, значно чисельніші, діаспорні групи. Незважаючи на те, що на початку свого перебування в Австралії майже всі іммігранти були змушені займатися фізичною працею, ці люди вважали суспільним обов'язком продовжувати на громадських засадах культурницьку діяльність. Завдяки їхній безкорисливій подвижницькій праці з перших років життя на п'ятому континенті культурно-мистецька творчість українців досягла високого рівня в розвитку та популяризації українського аматорського театру (українська преса в Австралії зберегла інформацію про 205 вистав за період 1930–1989 рр.), музично-хорового й фольклорно-танцювального мистецтва. Крім того, при всіх українських парафіях в Австралії діють церковні хори або хоч невеликі співочі гуртки, особливою популярністю в середовищі української спільноти користуються майстри гри на бандурі. З української громади вийшло понад два десятки художників, графіків, скульпторів, які отримали визнання в австралійському суспільстві [5; 6; 8].

Поза сумнівом, вижити в умовах жорсткої ринкової конкуренції українцям Австралії допомогла не тільки їх висока духовність, національна та релігійна свідомість, організованість і взаємовиручка, але й велика працелюбність, любов до землі, бізнесові вміння. Перенісши добре налагоджену структуру галицьких кооперативних спілок в австралійське суспільство, українські поселенці за сприяння уряду, який надавав іммігрантам кредити на вигідних умовах, розвинули розгалужену мережу

страхових, фінансово-кредитних, торговельно-споживчих організацій. Зі своїх прибутків вони жертвували на громадські, культурні та релігійні цілі близько 160 тис. доларів щороку [6].

Турбота про долю незалежної України спонукає українських австралійців до зміцнення всебічних зв'язків із нею. Цим пояснюється створення нових організацій та комітетів дій (Фонду допомоги дипломатичній службі України, Австралійської фундації допомоги дітям Чорнобиля та ін.). Значною мірою завдяки дійовому сприянню українських австралійців останніми роками активізувалися українсько-австралійські зв'язки в галузі туризму, культурного обміну, створення спільних підприємств тощо. Багато сил, духовної енергії, часу і, зрештою, коштів, віддали справі збереження самобутності української спільноти на континенті та привернення уваги австралійського суспільства спочатку до боротьби українського народу за незалежність, а потім до підтримки незалежної України представники української громади.

Реалії сучасного австралійського життя ставлять перед українською громадою багато завдань, головне серед яких, – зберегти етнічну ідентичність зі своїми специфічними рисами й ознаками всупереч чинникам асиміляції. Початок третього тисячоліття, очевидно, буде критичним для української громади Австралії в плані наростання демографічних та структурних проблем, збереження своєї культурної спадщини та самобутності. Проте нова хвиля емігрантів з України може суттєво вплинути на тенденції й перспективи розвитку нашої діаспори на п'ятому континенті.

Висновки. Підсумовуючи, можемо зазначити, що потужна хвиля української еміграції до далекої Австралії почалась приблизно в кінці 40-х років минулого століття й мала винятково політичний характер. Колишні військові, основну масу яких склали бійці ОУН-УПА, зуміли швидко та якісно налагодити діяльність численних громадських організацій, які на високому рівні дотепер підтримують розвиток національної свідомості іммігрантів українського походження. З одного боку, завдяки глибокій духовності й винятковій працелюбності вони адаптувались до нового соціокультурного простору і за шість десятиліть зайняли свою нішу серед середнього класу; з другого – зуміли “не розчинитися”, зберегти національну самобутність і гідно репрезентувати її в австралійському суспільстві.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні кроскультурних відмінностей австралійців українського походження та інших діаспорних груп, окресленні умов оптимальної взаємодії сучасних емігрантів з України зі “старшими” поколіннями та вивченні особливостей їх акультурації.

1. Лановик Б.Д., Гром'як Р.Т., Траф'як М.В. та ін. Історія української еміграції: Навч. посібник / За ред. Б.Д.Лановика. – К.: Вища школа, 1997. – 520 с.
2. Наша громада // Місячний інформаційний вісник УГПА. – Ч.9 (вересень) / Association of Ukrainians in SA Inc. – Adelaide, 2006. – 39 с.
3. Наша громада // Місячний інформаційний вісник УГПА – Ч.10 (жовтень) / Association of Ukrainians in SA Inc. – Adelaide, 2006 – 39 с.
4. Наша громада // Місячний інформаційний вісник УГПА. – Ч.2 (лютий) / Association of Ukrainians in SA Inc. – Adelaide, 2007– 39 с.
5. Трощинський В.П., Шевченко А.А. Українці в світі. – К.: Альтернативи, 1999. – 352 с.
6. Українці в Австралії: Матеріали до історії поселення українців в Австралії. – Мельбурн, 1966.
7. Australian Bureau of Statistics // <http://www.immi.gov.au>.
8. History of Ukrainian Youth Movement In South Australia / Ukrainian Youth Association (CYM) in SA Inc. – Adelaide, 2006. – 233 p.
9. Philip's Encyclopedia / Philip's an imprint Octopus Publishing Group. – Cayfosa, 2005. – 960 p.
10. Veltman L. Living And Working In Australia. – London, 1999.

In the paper is considered the history of Ukrainian emigration to Australia. Moreover, theoretical analysis of ethno-psychological and cultural peculiarities of immigrants' adaptation of the Ukrainian origin is carried out.

Key words: *ethno-psychological peculiarities of Ukrainians, adaptation, integration, social and cultural environment.*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ВПЛИВУ В СТОСУНКАХ “БАТЬКИ – ДІТИ”

У статті висвітлюються соціально-психологічні механізми сімейної соціалізації та психологічні умови їх ефективного впровадження.

Ключові слова: виховання, механізми соціалізації, заохочення, покарання, особистість.

Постановка проблеми. Народна мудрість учить: “Дитя – як тісто: як замісив, так і виростло”. Кожен, хто справді прагне виховати іншу людину, замислюється над тим, яку відповідальність покладає на себе. “Адже виховувати – означає розвивати не лише розум людини, а формувати цілу людину, тобто і її серце, і її характер” [1, с.55]. Батьківська сім’я є стартовим майданчиком і водночас першою соціальною лабораторією, де інтеріоризовані цінності проходять апробацію, а здобутий досвід лягає в основу стратегій поведінки й полегшує входження особистості в простір позасімейної взаємодії. Інструментами передачі й засвоєння культурно-історичної спадщини є механізми впливу батьків на дітей, висвітлення яких і є завданням даного повідомлення.

Механізми психологічного впливу є одиницею визнання дитини, стимулятором росту ресурсів дитини. Їх поділяють на механізми спрямованого впливу та стихійні, які є неусвідомлюваними або частково неусвідомлюваними. До першої групи належать підкріплення (нагадування, заохочення (похвала, винагорода) і покарання за вчинки), метод логічних наслідків, переконання, пояснення, бесіда, диспут, вимоги, розуміння. До другої – ідентифікація (прагнення копіювати й наслідувати батьків), експектації батьків, соціальна фасилітація та інгібіція, навіювання, емоційне зараження, особистий приклад батьків. Окрім цього, механізми впливу можна класифікувати на: вербальні (наприклад словесне схвалення) і невербальні (посмішка); безумовні й умовні (безумовні механізми стосуються особистості дитини, формують прийняття нею себе та інших, а умовні – стосуються того, що дитина робить); залежно від функціональної спрямованості на механізми формування свідомості й переконань, механізми організації діяльності й формування поведінки, механізми стимулювання та коригування поведінки й діяльності особистості.

Механізми впливу або взаємодії в контексті психології спілкування вивчали Г.Андрєєва, О.Бодальов, М.Боришевський, В.Васютинський, Н.Вітюк, І.Кон, Г.Ложкін, Л.Міщиха, Т.Титаренко, Н.Чепелева, у психо-

логії управління – Н.Карамушка, Л.Орбан-Лембрик, Ю.Пачковський, Л.Пілецька, Н.Попадюк, О.Чуйко та ін. Як актуальне питання сімейної психотерапії, механізми взаємовпливу в сімейній системі розглядали В.Гарбузов, О.Гліченко, Х.Дмитерко-Карабин, Т.Карабин, З.Кісарчук, О.Паркулаб, О.Лютак, О.Чуйко та ін. Предмет дослідження становить інтерес у науковців юридичної та пенітенціарної психології, зокрема Н.Абдюкової, В.Бедь, М.Єнікєєва, В.Кошинець, В.Медведева, В.Синьова, Г.Федоришин та ін.

Теоретичний аналіз проблеми. Сьогодні за традиціями вітчизняної культури психологічний вплив батьків на дитину відбувається в рамках парадигми заохочення-покарання. Педагоги тлумачать заохочення як схвалення позитивних дій і вчинків з метою спонукання дітей до їх повторення [2, с.7]. Ще в античні часи Арістотель стверджував, навіть якщо серйозних результатів дитина ще не досягла, але проявляє прагнення, то такі зусилля потребують більшого схвалення, аніж успіх. Заохочення має дві стадії. На першій похвала діє як пряме позитивне підсилення діяльності. На другій підсилення набуває внутрішньої неусвідомленої мотивації. Застосування батьками позитивних підкріплень вимагає дотримання деяких принципів [3, с.96]:

- 1) заохочення повинне йти відразу за вчинком;
- 2) заохочення має бути об'єктивним, справедливим;
- 3) ефективність застосування заохочення збільшується в публічній ситуації;
- 4) необхідно чітко вказати, за що йде заохочення, схвалення, тобто воно повинне бути осмисленим;
- 5) чим різноманітнішим і несподіванішим буде заохочення, тим воно дієвіше. При цьому заохочення не повинне сприйматися як подарунок до дня народження (його все одно отримаєш). Неочікувана винагорода краще запам'ятовується, а цукерка за кожне "відмінно" втрачає свою роль заохочення;
- 6) заохочення повинні бути вагомими. Не треба поспішати із заохоченнями, якщо дитина без особливих зусиль і старанності виконує свої обов'язки;
- 7) заохочення повинні виконуватися; дуже важливо, щоб обіцяна винагорода була отримана, тому не варто давати нездійснених обіцянок.

Видів заохочень може бути дуже багато. Це і хороші слова, і увага до діяльності дитини, і вияв задоволеності та радості за дітей. Краще використовувати заохочення, ніж покарання. Представники поведінкової терапії довели, якщо потрібну поведінку заохочувати, а непотрібну ігнорувати, то необхідні навички формуються швидше, ніж коли використовуються і заохочення, і покарання. Якщо інколи й треба вдаватися до певних видів покарань, то вони не повинні переважати над заохоченнями.

Покарання – несхвалення негативних дій і вчинків з метою припинення або недопущення їх у майбутньому. У практиці виховання зазвичай зустрічаються покарання, що ґрунтуються на позбавленні батьківської любові, позбавленні чогось приємного, обмеженні, на почутті страху перед фізичним болем, на накладанні дитині додаткових обов'язків. Допустимими покараннями є заборони, обмеження в правах, ігнорування, відсутність посмішки на обличчі в матері, зауваження, привернення уваги дитини до наслідків негативних дій та ін.

Особливості застосування покарання [4].

1. Покарання не повинне принижувати гідності дитини, ображати, шкодити здоров'ю – фізичному, психічному.
2. Перед покаранням дайте відповідь на запитання: “Для чого?”. Тобто чого ви хочете домогтися покаранням?
3. Якщо є сумніви, карати чи ні, краще не карати. Ніякої профілактики.
4. Чітко вказувати на те, за що карають. Покарання набуває сенсу тоді, коли дитина усвідомлює сутність помилковості свого вчинку.
5. Покарання повинне йти за вчинком. Краще не карати взагалі, аніж карати із запізненням (дитина не зможе встановити зв'язок між негативною поведінкою й покаранням). Повернення до минулого призводить до регресу, затримки духовного розвитку.
6. Не слід карати занадто часто.
7. Будь-які позитивні зміни поведінки після покарання повинні заохочуватися.
8. Покарання в окремих випадках можна скасувати, якщо дитина усвідомлює сутність свого негативного вчинку.
9. Якщо негативний вчинок здійснила група, необхідно визначити внесок кожного і покарати.
10. Покарання повинне бути значущим й адекватним, інакше воно втрачає свій сенс. Якщо дитину карають, залишаючи вдома, а вона при цьому не хотіла йти у гості, то навряд чи цю подію можна назвати покаранням.
11. Дитина не повинна боятися покарання. Водночас вона має усвідомлювати, що покарання – це неприємно, небажано.
12. Важливо, щоб дитина брала участь у виборі покарання. Це підвищує її значущість у власних очах, дає певну свободу й відповідальність за своє життя, за конкретні вчинки.
13. Покараний – вибачений. Повинен бути збережений емоційний контакт із дитиною. Покарання – завершення негативного етапу життя. Сторінка перегорнута, життя починається спочатку.

Покарання, крайня міра, використовується у випадках, коли інші засоби усунення небажаної поведінки не дали результату. У деяких ситуаціях батьки змушені встановлювати обмеження щодо дій дітей.

Особливо, якщо діти маленькі за віком, якщо їх дії можуть зашкодити власному здоров'ю або життю і т. ін. Водночас обмеження не повинні призводити до втрати значущості природних потреб в допитливості, творчості, потреби думати й діяти тощо, викликати в дитини почуття неповноцінності, незрілості. Тому батькам рекомендується, передусім, створити для дитини умови, безпечний простір, де вона могла б сміливо досліджувати, експериментувати, творчо виявляти себе тощо. Необхідно не лише показово, а й внутрішньо прийняти, зрозуміти почуття дитини та її бажання: “Я розумію твоє бажання, це справді важливо для тебе...”. Встановлюючи обмеження, слід відразу ж пояснити причину: “Цього робити не можна, тому що ...”. Необхідно пам'ятати і про правило «“На кожне “ні” – два “так”». Отже, після пояснення рекомендується запропонувати дитині відразу одну або декілька альтернатив, тобто межі дозволеного, що можна робити. Важливо, щоб альтернатива зацікавила дитину й була певним заміном неадекватних дій. Альтернатива приймається згідно з сімейними традиціями, віком дитини, її психологічних особливостей.

Тілесні покарання є абсолютно неприпустимі. Реакції на побиття в дітей бувають різними: малюк, якого вдарили, як правило, починає плакати ще сильніше; дитина відчуває себе ображеною й приниженою; дитина відчуває глибоку неприязнь до своїх образників. Зрештою, дитина, яку б'ють постійно, відчуває ненависть до самої себе й до оточуючих.

Тілесне покарання руйнує фізичні межі дитини і цим воно уподібнюється до вбивства чи насильства, адже і в цьому випадку відбувається руйнування її фізичного простору. Побиття завдає важкої психологічної травми, навіть якщо цей факт не закарбовується в пам'яті і потребує зцілення; руйнує внутрішні ресурси дитини, які в майбутньому знадобляться для вирішення життєвих суперечностей. Тілесні покарання завдають непоправної шкоди сімейним взаєминам. Дитині важко усвідомити, що її покарали через неправильну поведінку, вона швидше схильна вважати, що таке покарання – це прояв гніву або нелюбові з боку батька або матері. При цьому діти легко втрачають віру в добрі наміри своїх батьків.

Постійно демонструючи дитині свою нестриманість, батьки не здатні навчити її самовладанню, прищепити вміння керувати негативними емоціями. Одним із небезпечних наслідків частого побиття є те, що дитина починає вбачати в ньому спосіб виплеснути накопичений гнів і вирішити нагальну проблему. Окрім цього, тілесне покарання робить дозволеними такі методи вирішення конфлікту, як залякування та насильство; посилює агресивність дитини, і вона проявляється в школі, у підліткових товариствах тощо. Даний засіб “завжди під рукою”, і доки батьки його вико-

ристовуюють, вони не замислюються над іншими варіантами впливу на дитину.

Найчастіше батьки застосовують побиття через невміння знайти інший вихід із критичної ситуації, відчуваючи безсилля й розгубленість. У деяких випадках спрацьовує установка “Мене у дитинстві також били”. Іноді батьки, намагаючись виправдати свої дії, згадують ситуації, коли фізичне покарання мало значний виховний ефект як для їхніх дітей, так і для них самих у дитинстві. При цьому дорослі згадують не сам факт побиття, а те, як глибоко вразила їхня поведінка батьків. По суті, виховний вплив мало не саме фізичне покарання, а бурхливі переживання батьків із приводу вчинку дитини. Аналіз схожих випадків указує на ще одну спільну рису: у кожному з них фізичне покарання сприймалось як досить рідкісне явище, а іноді як єдиний випадок.

Проте не тільки тілесні покарання, а й будь-які інші дії батьків, що зачіпають гідність дитини, викликають у неї почуття несправедливості, обурення, теж шкідливі. За таких обставин дитина починає мріяти про помсту й справді може зашкодити собі або іншим. Деякі дитячі та підліткові самогубства є результатом таких станів. Щоб визначити, чи мають батьки справу саме з такою ситуацією, їм слід звернути увагу на власні почуття до дитини під час конфлікту або одразу після нього. Якщо дорослі відчувають себе ображеними та бажають за це покарати свою дитину (тобто помститися їй), те ж саме відчуває і їхня дитина. Зазначені відчуття деформують розвиток особистості дитини й призводять до незворотного порушення стосунків батьків і дітей.

Н.Максимова, К.Мілютіна стверджують про неефективність застосування системи покарань та заохочень, а особливо терпимості до неслухняності дітей, і виділяють можливі реакції дітей у відповідь на вказані механізми впливу (див. таблицю 1). Як альтернативу, учені пропонують “метод наслідків”. Його різновидами є метод природних наслідків, логічних і прикладних наслідків.

Про застосування методу наслідків у навчанні дітей одним із перших наголошував Г.Спенсер. Учений вважав (Spenser, 1885), що неминучі наслідки неправильної поведінки є найкращими вчителями. Пізніше А.Адлер (Adler, 1963), обговорюючи застосування цього методу до дій і реакцій людей у малих групах (сім'я, клас і т. д.), писав “про залізну логіку соціального порядку” [5, с.165]. Р.Дрейкурс і Л.Грей (Dreikurs, Grey, 1970) погоджувалися із доцільністю застосування даного методу в повсякденному житті. Р.Дрейкурс окреслив недоліки системи заохочень і покарань, запропонував принципи дієвої системи логічних наслідків і наголосив на суттєвих відмінностях між покаранням і природним наслідком, які не завжди розуміються батьками. Так, покарання застосовується до минулих вчинків дитини; наслідки, які природно й логічно настають після

порушення порядку, очевидні й тому вступають у силу відразу. У такому разі діють закони порядку й об'єктивної реальності, а не свавілля батьків. У дитини завжди є вибір, і вона здатна оцінити наслідки своїх учинків. Батьки, натомість, зберігають дружні стосунки з дитиною, оскільки не несуть відповідальності за її прорахунки [6].

Таблиця 1

Реакції дітей на механізми впливу

Покарання	Вседозволеність	Винагорода
<p>Вдається до брехні. Звалює провину на інших. Безвідповідальність. Несміливість, боягузливість. Розпач. Намагається догодити або чинить опір. Низька самооцінка. Відсутність довіри. Прагнення помститися. Озлобленість. Метушливість, не може зосередитися. Ябедництво. Робить все “на зло” іншим і навіть собі. Якщо немає “наглядача”, робить те, що заборонено.</p>	<p>Дозволяє собі порушувати норми та правила поведінки. Відсутність самодисципліни та цілеспрямованості. Відсутність упевненості у собі. Дефіцит поваги до людей. Не знає, як реалізувати себе з користю для справи. Завищений рівень домагань.</p>	<p>Вимагає і чекає, коли інші зроблять її щасливою. Сподівається, що її ще похвалять чи віддячать. Байдужість до інших. Напрошується на вдячність, прагнуть догодити більш впливовій фігурі. Випрацьовує таке ставлення до життя: “А що я з цього буду мати”.</p>

Отже, у випадку природних наслідків батькам рекомендують не втручатися в проблемну ситуацію, якщо воно (невтручання) не викликане життєвою необхідністю. Дитині дається можливість випробувати на собі природні наслідки власних дій. Батьки також звільняють себе від можливих суперечок з дитиною, тому що їм не доведеться сварити її та підказувати, що їй треба робити. Отже, природні наслідки передбачають природний хід подій і невтручання дорослих [7, с.200–203]. Якщо немає часу чекати, коли природні наслідки проявлять себе, доцільно застосувати метод логічних наслідків. Це такий виховний метод, за якого батьківські вимоги для дитини стають осмисленими та логічними, оскільки тісно пов'язані з наслідками й результатами дій. Дитина повинна усвідомлювати логіку виправної міри впливу для того, щоб ця міра була ефективною. Наприклад, якщо дитина розбила вікно й батьки тиждень забороняють дивитися їй телепередачі, то така дисциплінарна міра впливу не має ніякого стосунку до поведінки дитини. Адже телевізор і розбите вікно не мають нічого спільного. Ймовірно, дитина сприйме це покарання з образою або з опором. І, навпаки, логічним результатом вчинку для

дитини стала б якась додаткова робота, і це допомогло б батькам розплатитись за розбите вікно. Застосовуючи таку міру виховного впливу, батьки не карають дитину, а надають їй можливість виправити власні помилки. Отже, логічні наслідки передбачають: керівництво та організацію з боку дорослого; дитина бере участь у їх обговоренні, осмисленні та узгодженні; мають тісний взаємозв'язок із поведінкою дитини; застосовуються тоді, коли встановлюються добрі стосунки.

Логічні наслідки можуть бути прикладними. Якщо, приміром, дитина розіллє молоко, батьки подають їй ганчірку, але не прибирають за нею, чекають, поки вона зробить це сама. Прикладні наслідки передбачають, що рішення приймаються одразу, без попередньої згоди чи домовленості; заздалегідь не обговорюються з самою дитиною; мають логічне співвідношення з попередньою поведінкою; дорослий сам організовує їх проведення. Таким чином, реакції дитини на застосування методу наслідків будуть такими: не чекає поки інші виконають її роботу; поважає себе та інших; здатна відстояти свої права; внутрішньо зібрана та цілеспрямована; діє разом з іншими; діє відповідно до обставин; довіряє; має високу самооцінку; доброзичлива, спокійна, урівноважена дитина; впевнена в собі; пізнає життя на власному досвіді; у неї присутній самоконтроль; приймає рішення самостійно.

Слід зауважити, що діти й підлітки в цілому приймають систему логічних наслідків. Батьки, у свою чергу, теж інтуїтивно відчують її дієвість у спробах навчити дітей відповідальності. Вказану систему виховання слід застосовувати поступово й обирати для початку одну – дві нескладні проблемні ситуації, які, на думку батьків, можна було б успішно вирішити. Після вдалого першого результату, слід братися й за більш складні проблеми і, основне, пам'ятати, що система логічних наслідків обов'язково повинна стосуватись усіх членів сім'ї, і дорослих, і дітей. Помилками в її застосуванні є [5, с.174]:

1. Недостатньо затрачено часу для того, щоб наслідки стали ефективними.
2. Батьки діяли неузгоджено або один проти одного.
3. Система застосовувалась непослідовно.
4. При спробі застосувати систему логічних наслідків батьки могли розгнівати дитину, сказавши їй щось провокаційне.

Чільне місце серед механізмів впливу займає особистий приклад батьків. Сила прикладу ні з чим не порівняна. Народна мудрість говорить: "Приклади корисніші за повчання", "Добрий приклад кращий за сто слів", "Хороший приклад – найкраща проповідь", "Слова навчають, приклади притягують", "Бурчання наскучить, приклад научить". Римський філософ Сенека проголошував: "Довгий шлях повчань, короткий і успішний шлях прикладів". Отож, трансляція цінностей не повинна обмежуватись лише

словами. Вона має місце тоді, коли слова стають очевидними в поведінці того, хто виховує, коли його життя є ілюстрацією принципів, які проголошує.

Умовою дієвості батьківського впливу є авторитет (від лат. *auctoritas* – влада, вплив). Це відмінні особливості окремої особи, групи чи організації, завдяки яким вони заслуговують на довіру й можуть здійснювати вплив на погляди й поведінку інших людей у будь-якій сфері життя [8]. Батьківський авторитет залежить від частоти та якості контактів з дитиною, поінформованості про справи дитини, ступеня розуміння й рівня вирішення питань, що турбують дитину, активності в самовдосконаленні батьків. Справжній авторитет ґрунтується на любові, повазі до особистості дитини в поєднанні з високою вимогливістю до неї. Деякі батьки схильні вважати, що авторитет дається від природи, що це – особливий талант, і якщо його немає, то нічого не поробиш. Ці батьки глибоко помиляються. Авторитет можна завоювати в кожній родині, важливо, щоб він будувався на вимогливості й доброті, відкритості й співучасті у всіх справах, довірі й відповідальності, увазі до дітей та їх життя.

А.Макаренко особливого значення в системі виховного впливу на особистість надавав вимогам. Його педагогічне кредо полягало в якомога більших вимогах до людини і якомога більшій повазі до неї. Вимоги можуть бути безпосередніми й опосередкованими [9, с.291]. Безпосередня вимога спрямована на дітей, від яких батьки очікують прямих дій. Опосередкована вимога спрямована на інших членів сім'ї з метою трансформації її на конкретну особистість. У процесі застосування прямих вимог необхідно дотримуватись таких правил: вимога має бути позитивною, тобто стимулювати дитину до певних учинків, а не забороняти, гальмувати її дії; пряма вимога має бути однозначною, зрозумілою, конкретною, мати інструктивний характер; будь-яка вимога мусить виконуватися й доводитися до позитивного завершення; за дбайливе й відповідальне виконання певної вимоги батьки мають схвалювати дії дитини, формуючи цим самим впевненість у власній діяльності й стимулюючи її до позитивних вчинків.

Непряма вимога висловлена завуальовано й розрахована на дію внутрішніх психологічних стимулів, пов'язаних із почуттями дитини. Виділяють три групи непрямих вимог [9, с.298–302]: позитивні (прохання, довіра, схвалення), нейтральні (порада, натяк, умовна вимога, вимога в ігровій формі), негативні (осуд, недовіра, попередження). Застосовуючи непрямі вимоги, необхідно дотримуватись таких правил: враховувати індивідуальні й вікові можливості дітей; вимоги мають бути реальними й доступними для дітей; кожна вимога повинна спрямовуватись на залучення дитини до конкретної діяльності; вимоги не повинні зачіпати особистих таємниць вихованців; вимоги не повинні принижувати гідність.

Звернення до народної творчості, зокрема до легенд, пісень, казок, прислів'їв, приказок тощо, допомагає почерпнути велику кількість народних засобів батьківського виховного впливу, які, за своєю сутністю, не втратили актуальності дотепер. Це підкреслює справедливість думки про те, що справжню дієву науку про виховання творить народ, а вчені лише "аранжують" її. Спробуймо осмислити глибоку мудрість виплеканої тисячоліттями народної традиції виховання в сім'ї: "Найкраща спадщина – вихованість", "Не доспи, не доїж, а дитину потіш!", "Гни дерево, поки молоде, учи дітей, поки малі!", "Як не навчиш дитину в пелюшках, то не навчиш і в подушках", "Учи сина, як годуєш, бо тоді вже не навчиш, коли тебе годуватиме", "Учи дітей не страхкою, а ласкою" або "Не вчи дитину штурханами, а добрими словами", "Хто дітям потаچه, то сам плаче", "Батько – рибалка, то й діти у воду дивляться", "Та дитина ледача, якої батько не навчив", "Перед тим як карати, полічи до ста", "Перехвалення – як пересолення".

Висновки. У підсумку підкреслимо:

1. Соціально-психологічні механізми батьківського впливу є реальним інструментом входження дитини в соціум, становлення її особистості. Взаємодіючи, сім'я й суспільство постають як дзеркальне відображення один одного. Засвоєні в сімейному середовищі паттерни поведінки екстраполюватимуться в стосунки Я та Інші в більш широкому соціокультурному контексті. Відтак перехід у сім'ї до гуманних механізмів взаємовпливу батьків та дітей означатиме поступовий перехід від авторитарного до демократичного суспільства, заснованого на принципах рівноправ'я і взаємоповаги.

2. Впливаючи на дитину, батьки підтверджують факт її визнання, право на життя, задовольняють потребу у фізичній та психічній стимуляції ("стимульний голод" згідно з Е.Берном). Це ж саме можемо засвідчити й щодо батьків. Виховуючи, дорослі символічно дають собі дозвіл на те, щоб бути значущим для іншого, зокрема для своєї дитини, визнають цінність власного досвіду й можливість його трансляції дитині, отримують можливість побачити світ по-новому з притаманною дитині безпосередністю, спонтанністю, допитливістю, радістю й захопленням тощо. Продовжуючи розвивати перший висновок, відмітимо, що батьки й діти теж є відображенням один одного: думок, почуттів, поведінки, й тому цілі виховання повинні стосуватися не лише окремої дитини, а й сімейної системи в цілому.

3. Зазнаючи виховних впливів, діти реагують, відштовхуючись від своїх запитів, актуальних потреб й соціальних інтересів. Відтак пряму залежність між виховними впливами на дитину та її особистісними наслідками вивести надзвичайно складно, особливо в ранньому дитинстві:

що ближче до моменту народження, то важливішими є батьківські впливи для розвитку особистості.

4. Застосування механізмів впливу й виховання, у цілому, вимагає від батьків високої психолого-педагогічної культури й обізнаності, пропрацювання власного досвіду, здобутого в дитинстві, надзвичайної відповідальності й усвідомленості своїх дій. Розуміння цього, як засвідчують дані з історії психології, призводило до того, що окремі визнані фахівці в галузі психології виховання не наважувалися мати власних дітей або ж виховувати їх. Проте цей факт не повинен зупиняти майбутніх батьків, ще не зазначено найголовнішого, без чого будь-яка, навіть найбільш прогресивна система виховання й навчання зазнаватиме краху, і що кожен здатен досягнути – це життя з моральними істинами в серці, любов і милосердя до ближнього, чесність і справедливість. Отже, турбота батьків про власні душевні сили й здібності, співвіднесення особистісної системи цінностей з одвічними, і життя у відповідності з ними виявлятиметься у взаємовпливах батьків і дітей і в кінцевому результаті виховання – становленні особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці тренінгу ефективного батьківства.

1. о.Бп. Йосиф Стімпfle. Буквар католицької сім'ї. – Львів: Місіонер, 1996. – 104 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 192 с.
3. Федоришин Г.М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї: Навч.-метод. посібник. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2006. – 168 с.
4. Там таки.
5. Грюнвальд Бернс Б., Макаби Гарольд В. Консультування сім'ї. – М.: Когито-Центр, 2004. – 416 с.
6. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка // Родители и дети: Хрестоматия / Под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. – С.321– 405.
7. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л. Як порозумітися зі своїми дітьми (Конфліктологія для батьків): Методичні розробки. – К., 2004. – 220 с.
8. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
9. Макаренко А.С. Твори: У 7-ми т. – К.: Рад. шк., 1954. – Т.5.

The socially-psychological mechanisms of domestic socialization and psychological terms of their effective introduction are lighted in the article.

Key words: *education, mechanisms of socialization, encouragement, punishment, personality.*

ЖІНОЧА ЗЛОЧИННІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі злочинної поведінки жінок. Аналізуються її причини, особливості, характеристики. Зачіпається аспект психологічного супроводу ресоціалізації засуджених жінок.

Ключові слова: жіноча злочинність, кримінально-правова та психологічна характеристика жінки-злочинниці, ресоціалізація.

Актуальність дослідження. Динаміка сучасної жіночої злочинності в цілому та її окремих проявів насторожує і уже привертає увагу не лише працівників правоохоронних органів та науковців, але й цілого суспільства. Збільшення кількості злочинів, кримінальна професіоналізація, розширення сфер кримінальних посягань тощо – ось далеко не повна характеристика сучасної жіночої злочинності.

Вивчення даної проблеми та її розв'язання потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, який повинен об'єднати зусилля представників таких галузей наукового знання, як психологія, кримінологія, соціологія, психіатрія, сексологія тощо. Проте на сьогодні спостерігається недостатній рівень наукової розробки даного питання. Йдеться про брак системи досліджень щодо причин жіночої злочинності, впливу на неї психологічних особливостей статі, механізмів десоціалізації та ресоціалізації жінок, методів і способів цілеспрямованої профілактики та попередження жіночої злочинності тощо.

Як зазначає Ю.Антонян, ми повинні усвідомити: коли злочин скоює жінка, суспільство зазнає куди більш відчутних моральних збитків, ніж коли це робить чоловік [1, с. 23].

Зважаючи на все вищезазначене, актуальність проблеми жіночої злочинності є очевидною.

Мета дослідження: розкрити психологічну сутність жіночої злочинності шляхом аналізу її глибинних, внутрішніх причин; звернути увагу на необхідність гуманізації умов перебування жінок в місцях позбавлення волі.

Злочинність жінок як самостійна психологічна проблема остаточно сформувалася наприкінці ХХ століття. Хоча факт її існування відомий ще з давнини, проте в країнах колишнього Радянського Союзу говорити, вивчати чи в якийсь інший спосіб звертати на неї увагу було заборонено. Серед головних причин цієї заборони виділяється така: жінка в суспільстві завжди асоціюється з певним моральним еталоном, що само по собі й

унеможливиює скоєння нею злочину. Але злочини скоювались, а інформація навмисно замовчувалась, оскільки говорити про жіночу злочинність означало б піддавати сумніву повноцінність пануючого суспільного устрою й заявляти про його морально-духовну кризу. Безумовно, ідеологія того часу не могла допустити цього. Звертає на себе увагу й інша причина: кількість скоєних жінками злочинів у минулому була значно меншою, ніж зараз. Тому цю інформацію приховати було простіше.

Проте проблема жіночої злочинності існує стільки ж, скільки існує злочинність взагалі. Однак сьогодні вона набуває масштабності та видозмінюється.

В історії вивчення даної проблеми спостерігаються два протилежні підходи – антропологічний та соціологічний [1, с.8–9]. У межах першого, засновником якого був відомий італійський вчений Ч.Ломброзо, домінувала думка, що сама злочинність (і чоловіча, і жіноча) зумовлена біологічними факторами. При цьому жінка вважалась більш злочинною істотою, оскільки стояла на більш низькому щаблі органічного розвитку, ніж чоловік. Вона більше схильна до ревнощів, помсти й витонченої жорстокості.

Незважаючи на вихідну помилковість своїх поглядів щодо даної проблеми, Ч.Ломброзо все ж таки був першим із тих, хто загострив на ній увагу й почав систематично її вивчати.

Антропологічному підходу протистояв соціологічний. Його представники (Г.Лебон, Г.Тард, Д.Уотсон та ін.) наголошували на соціальних детермінантах злочинності. Зокрема, йшлося про необхідність враховувати соціальне становище жінок, їх відчуженість від політичного та суспільного життя, замкнутість рамками домашнього побуту.

Сьогодні можна спостерігати такий парадокс: збільшення рівня соціальної активності жінок (вихід за межі сім'ї, побуту) супроводжується збільшенням кількості злочинів, скоєних ними. Отже, думка представників соціологічного підходу про те, що однією з причин жіночої злочинності є відсутність можливості реалізувати себе в соціумі, є досить відносною. Не заперечуючи значення даного підходу у вивченні причин злочинності, усе ж, на нашу думку, їх треба шукати не стільки в зовнішніх умовах і обставинах, скільки у внутрішньому світі людини. Хронічний екзистенційний вакуум, духовно-моральна криза й спустошення – ось, на нашу думку, глибинні причини злочинності (і чоловічої, і жіночої). Разом із цим, як зазначає С.Тарарухін, сучасна юридична психологія виробила свою принципову позицію щодо визнання соціального й біологічного в людській природі: вони не протистоять і не виключають одне одного, а перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності. Але при встановленні

причин конкретної соціально значущої дії, у тому числі й правопорушення, визначальним є соціальне [2, с.193].

Як уже зазначалось, проблема жіночої злочинності в науці вивчена недостатньо. Незважаючи на це, її висвітленню присвячено праці таких учених, як Ю.Антонян, В.Внуков, В.Зирянов, Я.Гилінський, В.Голдіна, М.Голоднюк, І.Корзун, В.Кудрявцев, Ф.Лопушанський, Т.Любжина, В.Медведев, В.Серебрякова, М.Стрюк, П.Тарновська, Г.Хохряков та ін.

Сучасна жіноча злочинність характеризується широким спектром кримінальних посягань. Серед найбільш поширених злочинів, які скоюють жінки, можна виділити вбивство, дітовбивство, крадіжки, шахрайство, хабарництво, збут наркотиків, торгівля дітьми, проституція тощо.

Як зазначає І.Корзун, злочинна поведінка жінок визначається взаємодією об'єктивних і суб'єктивних факторів соціальної дійсності. Тобто така поведінка має свої соціально зумовлені особливості, які знаходяться в прямій залежності від історичних, геополітичних, економіко-правових, демографічних та інших змін, що відбуваються в суспільстві. Ці зміни найбільш яскраво відображаються в мікросоціальній атмосфері життєдіяльності жінок. Крім цього, науковець вважає, що злочинна поведінка жінок зумовлюється також і певними соціально-демографічними відмінностями (вік, трудова діяльність, матеріальне становище, стан сімейних стосунків і т. д.).

Як уже зазначалось, зовнішні фактори, безумовно, мають вплив на вибір того чи іншого способу поведінки людини, але вони не є вирішальними. Такими, на нашу думку, виступають внутрішні (особистісні) фактори.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам виділити такі специфічні особливості особистості жінок-злочинниць. Це деформації емоційної сфери, за яких спостерігаються занижена чи повна відсутність співчуття, емоційна черствість, жорстокість або ж, навпаки, надмірна вразливість, схильність ображатись тощо.

У першому випадку для жінок характерними є відсутність довірливих стосунків і зв'язків із батьками, відчуженість від них ще з дитинства. Можна припустити, що корінь цих проблем знаходиться в далекому минулому: як відомо, провідною діяльністю немовляти є безпосереднє емоційне спілкування з матір'ю (саме в цей час закладаються основи емпатійності). Незадоволення такої важливої потреби дитини, як емоційний контакт із матір'ю, зумовлює первинну деформацію емоційної сфери. Якими б не були причини даної ситуації (можливо, дитина була небажаною, непотрібною або ж батьки були педагогічно некомпетентними, чи в жінки був атрофований материнський інстинкт тощо), можна вважати, що перша психологічна травма дитині вже нанесена. І підтвердженням цього припущення є дані статистики, згідно з якими перева-

жаюча більшість жінок, що скоїли злочин, походять із неповних або неблагополучних сімей, або ж взагалі виростили без сім'ї в дитячих будинках чи інтернатах.

У другому випадку (коли деформація емоційної сфери проявляється через надмірну вразливість) жінкам, які вчинили злочин, притаманні стійкість афективних психотравмуючих переживань, висока імпульсивність, підвищений рівень тривожності, егоцентризм.

Як зазначає Ю.Антонян, фундаментальними особливостями особистості жінки-злочинниці є наявність тривожності, несвідоме відчуття слабкості й незахищеності свого існування. А в тривожних осіб загроза буттю (реальна чи уявлювана. – *Прим. автора*) здатна здолати будь-які моральні перешкоди чи правові заборони [1, с.109].

Серед причин деформації емоційної сфери жінок слід особливо підкреслити таку, як переживання ними насилля. Як відомо, емоційна сфера є індикатором психологічного благополуччя людини, а будь-яке насилля руйнує його. Тому жінка, яка пережила чи переживає різного роду насилля, позбавлена цього благополуччя, що неодмінно позначиться на її поведінці.

А.Пашина виділяє такі чотири види насилля, як психологічне, економічне, фізичне і сексуальне [3, с.100]. Жінка може переживати їх (усі або окремі види) у батьківській сім'ї, у своїй власній сім'ї, на роботі чи в іншому оточенні. Науковець наголошує, що переживання насилля з високою мірою достовірності пов'язане з деформацією емоційної сфери. Будь-яке насилля, як правило, актуалізує весь спектр переживань (страх, самотність, почуття вини), не залежно від того, хто виступає кривдником [там само, с.104–105].

Виходячи із цього, можна припустити, що якась частина жінок мовчки переживає насилля, терпить його або навіть і мириться з ним, але інша частина не приймає і не погоджується з такою ситуацією. Протидія їй може реалізуватись у різних формах, серед яких є й незаконні (наприклад, вбивство, нанесення тяжких тілесних ушкоджень). Підтвердження даного припущення знаходимо в праці Ю.Антоняна, який зазначає, що насильницькі злочинні дії найчастіше скоюються жінками на ґрунті сімейно-побутових конфліктів та інтимних переживань [1, с.33].

Слід також підкреслити, що в окремих випадках причиною психологічної травми з глибоким слідом в емоційній сфері жінки виступає рання сексуальна ініціація, що відбувалася в збоченій формі. За цих обставин жінка, як правило, скоює злочин (-ни) на основі включення компенсаторних механізмів психологічного захисту.

Отже, деформації емоційної сфери здатні значно ускладнювати соціально адаптовану життєдіяльність жінки, найбільш крайнім і небезпечним наслідком чого може бути скоєння нею злочину (-нів).

Деформації когнітивної сфери, які проявляються через відсутність критичної оцінки своїх учинків, низький рівень культури й освіченості.

Як зазначає С.Скоков, серед засуджених жінок вищу й незакінчену вищу освіту мають лише 6,4%, тоді як більше 27% не мають повної середньої освіти [4, с.19].

Загалом, як чоловіча, так і жіноча злочинність характеризується домінуванням кількості осіб із низьким культурно-освітнім рівнем. Отже, цілком обґрунтованим буде висновок про існування взаємозв'язку між рівнем розвитку свідомості та злочинністю. Йдеться про те, що злочинці (і чоловічої, і жіночої статі) володіють здебільшого низьким рівнем розвитку свідомості, для якого характерні бідність загальної бази знань, низька культура мовлення, примітивний словниковий запас, зосередженість на матеріальних цінностях при ігноруванні (через незнання або небажання знати) духовних тощо. У своїй поведінці вони здебільшого брутальні, легковажні, агресивні; зневажають інших; не вміють і не можуть усвідомити наслідки порушення будь-яких норм, включаючи правових.

Загальна десоціалізованість, яка на ранніх етапах виникнення зумовлювалась негативними впливами з боку різних інститутів соціалізації, первинним з яких є, безумовно, сім'я (наприклад, у ній такими впливами могли бути відчуження дитини від батьків, неправильний стиль виховання, власна асоціальність, аморальність чи й кримінальність батьків тощо). Згодом дана десоціалізованість обтяжилась вживанням алкоголю, наркотиків чи інших токсичних речовин.

У цілому, доповнюючи перелік психологічних особливостей жінок-злочинниць, слід зазначити, що більшості з них притаманні ще й такі риси, як високий рівень егоїзму, відсутність синтонності (тобто в них не розвинуті або атрофовані риси, що допомагають людині бути пристосованою до світу й жити в гармонії з ним), невміння конструктивно розв'язувати конфлікти, примітивність інтересів тощо. При цьому, на відміну від злочинців чоловічої статі, жінкам практично не притаманні стійкі злочинні переконання й установки. Цей висновок підтверджується даними статистики: вперше засуджені жінки становлять 62,4%, решта – ті, що мають дві й більше судимості [5, с.13]. Отже, відсоток рецидиву серед жінок значно менший, ніж серед чоловіків.

У кримінально-правовій характеристиці жінок виокремлюються такі особливості: найбільший відсоток із них (37%) – засуджені за крадіжки; 22% – за вбивство; 6% – за умисне спричинення тяжких тілесних ушкоджень; 5,5% – за грабіж; 4,2% – за незаконний обіг наркотичних засобів [5, с.12–13]. Решта – засуджені за розкрадання державного майна, зловживання службовим становищем, шахрайство, хабарництво та хуліганство.

Соціально-демографічна характеристика засуджених жінок свідчить, що серед них найбільш чисельною групою є жінки у віці від 31 до 40 років

(36,8%); далі – від 21 до 30 років (33,8%). Засуджені жінки віком більше 50 років складають 8% [4, с.19].

Слід зазначити, що сучасне кримінальне та кримінально-виконавче законодавство України намагається урахувати психологічні, фізіологічні та інші особливості засуджених жіночої статі. Проте, як свідчить практика, цього недостатньо. Ув'язнення жінки призводить до таких негативних наслідків, як розпад сім'ї, емоційне віддалення дітей, втрата соціальних зв'язків, безпритульність жінки, виникнення в неї певних психічних аномалій та поява соматичних захворювань, моральна деградація, втрата жіночності і т. д.

На думку В.Сулицького, незворотні психічні процеси в людини починаються після 5–7 років безперервного перебування в місцях позбавлення волі. Більше 35% звільнених із виправних колоній потребують спеціальної психологічної допомоги з метою оновлення або створення нових механізмів пристосовування, які або послабились, або були зовсім втрачені [6, с.18]. Очевидно, за таких умов головне завдання пенітенціарної системи – ресоціалізація засуджених – набуває швидше декларованого, ніж дієвого характеру. Саме тому вітчизняна система виконання покарань усе ще потребує реформування. Незважаючи на ті зовнішні зміни, які в ній уже відбулись, глибинні проблеми, які Г.Хохряков назвав “парадоксами тюрми”, ще залишаються не вирішеними. Зокрема, учений вказував на те, що “суперечливість покарання у вигляді позбавлення волі є очевидною: покарання має на меті пристосувати людину до життя на волі. Але її відокремили від суспільства. Її хочуть навчити активно й соціально корисно поводитись. Але утримують в умовах строгої регламентації поведінки, що не може не викликати пасивність. У злочинців хочуть замінити погані звички хорошими. Але утримують їх серед собі подібних” [7, с.128].

Висновки. Сучасна жіноча злочинність представлена практично повним спектром видів злочинів, що свідчить про її достатню репрезентативність у структурі протиправних дій у цілому.

Як зазначає В.Медведєв, питома вага злочинів, скоєних жінками, у загальній структурі злочинності не перевищує 20%, але темпи її зростання вищі за чоловічу злочинність [8, с.24].

Переважаюча більшість скоєних жінками злочинів володіє чітко вираженою мотиваційною спрямованістю й особливим “психологічним забарвленням”, яке зумовлене специфікою статі.

У кримінально-правовій характеристиці жіночої злочинності на передній план виступають корисливі та насильницькі злочини. А серед психологічних особливостей найбільше виділяються такі, як десоціалізованість жінок, обтяжена вживанням алкоголю, наркотиків та інших

токсичних речовин; деформації емоційної та когнітивної сфер, що носять набутий характер.

Недосконалість системи виконання покарань поглиблює десоціалізацію ув'язнених жінок, які і в умовах даної системи, і поза нею потребують посиленої психологічної допомоги та реабілітації.

Сучасні наукові дослідження проблеми жіночої злочинності вимагають збільшення своєї кількості та розширення масштабів з метою вивчення її причин та розробки дієвих, прикладних рекомендацій щодо попередження даного явища та недопущення його рецидиву.

1. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. – М.: Росс. право, 1992. – 256 с.
2. Юридична психологія / За заг. ред. Я.Ю.Кондратьєва. – К.: Видавничий Дім “Ін Юре”, 1999. – 352 с.
3. Пашина А.Х. Взаимосвязь различных видов насилия в отношении женщин и особенностей их эмоциональной сферы // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №6. – С.98–105.
4. Скоков С. Гуманизация условий содержания осуждённых женщин // Аспект. – 2004. – №2(12). – С.17–21.
5. Любжина Т. Кримінально-правова характеристика засуджених жінок // Аспект. – №3(13). – 2004. – С.12–14.
6. Сулицкий В. Ресоциализация осуждённых: практический опыт работы // Аспект. – 2004. – №3(13). – С.18–21.
7. Хохряков Г.Ф. Парадоксы тюрьмы. – М.: Юрид. лит., 1991. – 224 с.
8. Медведєв В.С. Кримінальна психологія: Підручник. – К.: Атіка, 2004. – 368 с.

The article is devoted to the problem of criminal behaviour of women. Article deals with analysis of reasons, features and descriptions of such behaviour. The aspect of psychological accompaniment of the resocialization of convicted women is affected.

Key words: *womanish criminality, criminal, legal and psychological description of criminal of woman, resocialization.*

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

У статті розкрито психологічні умови оптимізації комунікативної активності студентів (сприятлива комунікативна природа навчальної діяльності, розвиток складових комунікативної активності, принципи ефективної комунікативної підготовки).

Ключові слова: спілкування, комунікативна активність, навчальна діяльність, комунікативна підготовка.

Актуальність проблеми. Спілкування пронизує весь процес становлення та розвитку особистості – від формування світогляду та здобуття життєвого досвіду й до здобуття професіоналізму й творчої самореалізації людини. До системи чинників, які визначають ефективність формування підструктур професійної діяльності, науковці відносять комунікативний чинник. Уже сама практична спрямованість навчання наголошує на важливості комунікативного підходу. Адже професійна підготовка майбутніх спеціалістів передбачає, насамперед, урахування потреб студентів та використання набутих ними навичок і вмінь для вирішення комунікативних задач. Тому випускник вищої школи повинен володіти достатнім рівнем сформованості комунікативної активності, що забезпечуватиме ефективність подальшої професійної діяльності й взаємодії з людьми. У зв'язку із цим актуальною постає потреба оптимізації комунікативної активності студентів. Важливим є вивчення психологічних умов, що виступають підґрунтям забезпечення ефективного рівня розвитку комунікативної активності студентів та сприяють успішності навчання у ВНЗ.

Мета повідомлення: розкрити психологічні умови, що актуалізують комунікативну активність студентів вищого навчального закладу й сприяють ефективності їх навчальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. В основу дослідження психологічних умов оптимізації комунікативної активності покладено позиції суб'єкт-суб'єктного підходу Б.Ф.Ломова, принцип активності (Б.Г.Ананьєв, М.Й.Боришевський К.О.Абульханова-Славська, Л.Е.Орбан-Лембрик). До уваги брались питання прояву активності в структурі професійної підготовки майбутніх вчителів (Л.В.Долинська, О.В.Федик). Теоретичним підґрунтям даної проблеми також виступають розробки в галузі педагогічного спілкування

(О.Є.Блінова, М.Й.Боришевський, В.В.Власенко, А.Б.Добрович, В.О.Кан-Калік, О.М.Коропецька, Н.В.Кузьміна, С.Д.Максименко, Л.А.Петровська, В.В.Рижов, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, М.В.Тоба, Т.Д.Щербан, Т.С.Яценко та ін.), складових процесу спілкування в навчанні (Е.В.Андрієнко, Т.А.Грішина, А.Л.Гросман, Т.Д.Щербан та ін.), комунікативної підготовки (В.О.Кан-Калік, В.І.Кабрин, М.О.Коць, Л.М.Карамушка, Л.Е.Орбан-Лембрик та ін.).

Проте молодослідженням виявилось питання комунікативної активності студентів ВНЗ. Практично не розглянуто психологічні умови, що оптимізують їх комунікативну активність та сприяють ефективності навчання.

Комунікативна активність характеризує суб'єкта спілкування й виступає як типовий для даної особистості узагальнений спосіб відображення й здійснення комунікативних, а через них і життєвих потреб людини [1; 4]. Комунікативна активність студента відображає міру його включеності в комунікативну ситуацію навчання, що показує ступінь засвоєння одержаних знань, умінь, навичок. Вона є засобом оволодіння знань та відображення їх у практичній діяльності [4]. Вищесказане дає підстави розглядати комунікативну активність як основу пізнавальної активності та умову оптимізації навчальної діяльності.

Узагальнення теоретичних розвідок науковців [1; 4; 9] дозволило виокремити низку характерних особливостей вияву комунікативної активності:

- комунікативні установки як внутрішній стан готовності до процесу спілкування, як стійке переконання при погляді на себе та партнера по взаємодії;
- потреба в спілкуванні як мотиваційна основа комунікативного потенціалу;
- комунікативні здібності, уміння, навички, якості та властивості, що відображають прояви комунікативних особливостей;
- стиль взаємодії як сукупність конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування.

Необхідно відмітити важливість комунікативної активності під час організації процесів спілкування в навчальній діяльності та пізнавальній активності. Недостатній рівень розвитку комунікативної активності перешкоджатиме ефективності процесу спілкування, засвоєнню нової інформації та пізнавальної активності. Тобто важливою умовою оптимізації комунікативної активності виступає високий рівень розвитку її складових. Ідеться про актуалізовану потребу спілкування, позитивну комунікативну установку, високий рівень розвитку комунікативних якостей,

індивідуалізований формат взаємодії (адекватний ситуації навчання та особистості стиль спілкування).

Джерелом активності кожного індивіда є система інтерперсональних зв'язків і ставлень, проте їх роль на різних етапах оволодіння діяльністю є різною. У процесі навчання у ВНЗ соціальне середовище (викладачі, одногрупники) безпосередньо включається в структуру діяльності кожного студента й визначає характер її протікання. У результаті процес присвоєння діяльності носить як мінімум двобічний суб'єктивний характер взаємозв'язку "викладач-студент", який доповнюється внутрішньогруповою взаємодією між студентами. Безпосереднє групове оточення суттєво впливає на систему ставлень суб'єкта до майбутньої діяльності та її освоєння.

Вияви активності в спілкуванні залежать від співвідношення внутрішніх та зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників відносять психологічні характеристики активності. Дані характеристики формуються в умовах дійових зв'язків людини із соціумом. Рушійною силою психічного розвитку як саморуху є суперечності, розв'язати які можна завдяки активній взаємодії людини та соціального середовища. Саме індивід визначає участь у формах цілісного вияву активності, її якість.

Зовнішні, соціальні чинники діють на людину як стимул чи гальмо [4; 5]. У загальній структурі навчальної діяльності студент постає як суб'єкт педагогічного спілкування, що характеризується взаємодією з викладачем, та як суб'єкт міжособистісного спілкування серед студентів. Тобто, зовнішній комунікативний простір, ситуація ВНЗ, педагогічне спілкування, студентське спілкування, весь навчально-виховний процес зумовлює формування комунікативної активності студентів під час навчальної діяльності. При аналізі комунікативної активності студента важливе значення набуває врахування зовнішньої комунікативної ситуації, в якій відбувається навчальна діяльність.

Узагальнення результатів досліджень показує, що процес навчання виступає і як окремий випадок спілкування, і як особливим чином організоване спілкування, під час якого відбувається управління пізнанням, передача суспільно-історичного досвіду, відтворення й засвоєння усіх видів діяльності [6; 7; 9; 10]. Виокремлено комунікативні компоненти навчальної діяльності: педагогічне спілкування; міжособистісна взаємодія; комунікативні особливості групи; комунікативні особливості студента; потреба в спілкуванні; комунікативні установки; стилі спілкування; тип комунікативного зв'язку; комунікативна активність. Дані складові перебувають у взаємодії, утворюючи цілісну систему. Педагогічне спілкування та міжособистісні комунікативні процеси в студентських групах, перетинаючись та взаємодоповнюючи одна одну, створюють комунікативний простір для прояву активності в спілкуванні та реалізації комунікативних особливостей учасників навчального процесу. Стилі спілку-

вання пронизують даний комунікативний простір, визначаючи його особливості, характеристики та спрямованість. Потреба в спілкуванні відображає міру включеності кожного студента в процеси спілкування, його комунікативної активності. Комунікативні установки характеризують готовність учасників навчальної діяльності реагувати певним чином один на одного, на комунікативні ситуації у ВНЗ, на одержану інформацію. Комунікативні особливості студента та комунікативні особливості студентської групи постають як центральні компоненти всієї комунікативної природи навчальної діяльності. Реалізація комунікативних характеристик можлива за умови прояву комунікативної активності учасників навчального процесу, яка виступає основою будь-якого акту спілкування. Дані складові створюватимуть позитивне підґрунтя для ефективної навчальної діяльності та оптимального прояву комунікативної активності, якщо будуть проявлятися в оптимальних для ситуації навчання та особистості педагогічному й студентському міжособистісному спілкуванні, знанні комунікативних особливостей групи й комунікативних особливостей студента, в адекватному типові комунікативного зв'язку. Сказане наголошує на важливості врахування вказаних психологічних умов у процесі оптимізації комунікативної активності студентів.

В основу розуміння оптимізації комунікативної активності поставлені рекомендації науковців щодо комунікативної підготовки майбутніх педагогів (В.В.Власенко, В.О.Кан-Калік, В.І.Кабрин, М.О.Коць, М.В.Савчин, С.В.Терещук, В.В.Рижов, Т.С.Яценко, Т.Л.Шепеленко та ін.); комунікативно орієнтованого навчання управлінських кадрів (Л.М.Карамушка, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.В.Третьяченко, І.Я.Шкурко та ін.); формування навиків ділового спілкування (В.М.Лавриненко, Л.Е.Орбан-Лембрик, А.П.Панфілова, Т.К.Чмут, Г.Л.Чайка та ін.).

Результати дослідження показують [2; 3; 6; 9], що оптимізація навчально-виховного процесу зумовлює необхідність удосконалення комунікативного впливу. Опимальне протікання комунікативної підготовки – важлива умова підвищення ефективності навчання й формування особистості студента.

Говорячи про комунікативну підготовку студентів, слід звернути увагу на позиції ряду науковців (О.Є.Блинова, С.Б.Коваль, М.О.Коць, Т.С.Терещук, Т.Л.Шепеленко та ін.), де наголошено на необхідності включити навчання комунікативним якостям до загального навчально-виховного процесу.

Загалом аналіз літератури [2; 3; 6; 7; 9; 11] дозволив виокремити психологічні умови, що забезпечують успішність комунікативної підготовки:

- усвідомлення учасниками важливості успішного спілкування у взаємодії й спільній діяльності, зокрема навчальній, та значущості

комунікативної підготовки. Таке усвідомлення забезпечує готовність особистості до участі в навчанні, до особистісних змін;

- включеність комунікативної підготовки студентів у навчально-виховний процес, організація комунікативно спрямованого навчання, в якому студент у всіх видах інтелектуальної й практичної діяльності виступає активним суб'єктом спілкування;
- індивідуальний підхід у процесі комунікативної підготовки відповідно до рівня сформованості в студента наявних комунікативних особливостей;
- урахування комунікативних особливостей групи, спрямованість навчання на групу, як на суб'єкт спілкування;
- забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату, діалогічної взаємодії, довіри на протязі усього процесу комунікативної підготовки та професійної підготовки загалом;
- адекватний підбір методів і засобів комунікативної підготовки;
- етапність проведення комунікативної підготовки;
- актуалізація отриманих знань, умінь та навичок, підкреслення їх значущості для набуття професіоналізму та вирішення життєвих комунікативних завдань за межами вищого навчального закладу.

Оптимізація комунікативної активності можлива в комплексному забезпеченні розглянутих умов (рис.1).

Висновки. Комунікативна активність студентів виступає основою пізнавальної активності та чинником оптимізації пізнавальної діяльності. Аналіз результатів дослідження дозволяє виокремити три групи умов оптимізації комунікативної активності:

- розвиток складових комунікативної активності (актуалізовану потребу спілкування, позитивну комунікативну установку, високий рівень розвитку комунікативних якостей, індивідуалізований формат взаємодії);
- сприятлива комунікативна природа навчальної діяльності (оптимальні для ситуації навчання та особистості педагогічне і студентське міжособистісне спілкування, знання комунікативних особливостей групи і комунікативних особливостей студента, адекватний тип комунікативного зв'язку);
- принципи ефективної комунікативної підготовки (ціннісне ставлення до успішності спілкування, включеність комунікативної підготовки студентів у навчально-виховний процес, індивідуальний підхід, урахування комунікативних особливостей групи, забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату, адекватний підбір методів і засобів, етапність, актуалізація отриманих знань, умінь та навичок, підкреслення їх значущості для набуття професіоналізму та

вирішення життєвих комунікативних завдань за межами вищого навчального закладу).



Рис.1. Психологічні умови оптимізації комунікативної активності студентів

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – К., 1997. – 18 с.
3. Круглова Г.Н. Коммуникативное воздействие как фактор эффективности обучения в вузе: Автореф. дисс. ... канд. психолог. наук. – Л., 1981. – 18 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності та професіоналізму // Матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної

- діяльності академіка С.Д.Максименка (м.Київ, 17–18 грудня 2001 р.). – К.: Міленіум, 2002. – Т.1. – С.140–143.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Розвиток особистості в комунікативному просторі // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч.4. – С.126–132.
 6. Пілецький В.С. Комунікативна природа професійної вузівської підготовки майбутніх менеджерів // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип.8. – Ч.1. – С.219–231.
 7. Терещук В.С. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – К., 2001. – 19 с.
 8. Федик О.В. Активність студента як умова ефективного формування здібностей до тренерської діяльності в майбутніх вчителів фізичної культури // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип.7. – Ч.2. – С.250–263.
 9. Швед О.М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у вищому навчальному закладі Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
 10. Щербан Т.Д. Складові процесу спілкування у навчанні // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – Ч.4. – С.172–178.
 11. Юркевич Г.Й. Комунікативна підготовка менеджера як механізм ефективної регуляції управлінської діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – Ч.1. – Вип.2. – С.18–24.

The article studies psychological conditions of students' communicative activity optimization (favourable communicative nature of educational activity, development of communicative activity components, principles of effective communicative training).

Key words: *communication, communicative activity, educational activity, communicative training.*

РОЗВИТОК КОНФЛІКТОСТІЙКОСТІ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті досліджуються особливості розвитку в підлітків здатності до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Визначаються основні напрями та психологічні умови успішного виконання відповідної роботи в рамках навчально-виховного процесу школи.

Ключові слова: *конфлікт, стрес, конфліктоген, конфліктна ситуація, конфліктність особистості, конфліктостійкість, підліток.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік – це час особливої схильності дітей до конфліктності в поведінці. Усі дослідники цього періоду відзначають його стресовий характер. Прискореність та нерівномірність розвитку організму в цей час, зміни в характері стосунків з дорослими та однолітками ускладнюють психічне та фізичне самопочуття підлітка й виражаються в його емоційній нестійкості, збудливості, підвищеній критичності, дратівливості, замкнутості, впертості, негативізмі і при цьому – у надзвичайній чутливості до зовнішніх впливів. Разом із тим своєрідність змісту підліткових конфліктів часто характеризується їх нереалістичністю, відсутністю реального предмета розбіжностей, коли конфлікт виникає з агресивних імпульсів, які шукають вираження незалежно від об'єкту, тобто як самоціль. Такі конфлікти не мають альтернативи, оскільки вони не спрямовані на досягнення конкретного результату. Підліток, особливо молодший, відчуває настільки сильну потребу в подоланні перешкод, що нерідко сам їх для себе моделює. Водночас навіть незначні життєві невдачі й поразки, неуспішні взаємини з референтними дорослими та ровесниками переживаються досить важко, а розрив відносин із друзями та однокласниками сприймається як життєва драма. Недаремно частота депресій, що переживаються людиною протягом життя, різко зростає у віці 12–16 років. Загалом конфлікт – це складна для підлітка ситуація соціальної взаємодії, і, звичайно ж, не всі діти однаково реагують на його виникнення.

Конфліктологи вважають, що до конфлікту призводить найчастіше непідготовленість учасників взаємодії до ефективних дій у проблемних ситуаціях. Індивіди можуть мати уявлення щодо способів і прийомів безконфліктного виходу зі складної ситуації, але не мати навичок їх використання на практиці. Незаперечним є той факт, що часто саме від уміння суперників вірно зорієнтуватися в передконфліктній ситуації,

особливостей їх поведінки під час конфлікту, сказаних або ж неказаних слів, учинків, прийнятих рішень залежить характер відносин між ними. При цьому необхідно враховувати, що конфлікти між підлітками – це не просто негативні явища в їх житті, але й особливі, значущі ситуації спілкування, які виконують функцію соціалізації на відповідному етапі формування особистості. За умови правильного підходу вони можуть стати ефективним інструментом виховного процесу, адже наслідки шкільних конфліктів не обмежуються конкретними ситуаціями.

Розвиток навичок конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях необхідно починати ще в ранньому дошкільному віці. Ця робота здійснюється батьками, вихователями, вчителями більш чи менш успішно. Однак, зважаючи на посилення в школі та поза її стінами тенденції до агресії й насильства з боку дітей та молоді, доводиться констатувати, що цьому питанню в нашому суспільстві надається все ж таки недостатньо уваги. Досить поширеними деструктивними аспектами конфліктної взаємодії нинішніх підлітків є різноманітні форми фізичного та психологічного тиску на партнера в спробі досягнення власних цілей, що передбачають використання прямої чи прихованої агресії (погроз, силових прийомів, злослів'я, розкриття чужих секретів, ігнорування, відмови від взаємодії, виключення з групи тощо). Сучасні психологи доходять висновку, що покладатися на природний прогрес у сфері навичок оптимальної поведінки в конфліктах недоцільно, а отже, необхідно свідомо управляти процесами засвоєння ефективних форм взаємодії [4]. У зв'язку з цим актуальним завданням школи є не лише вирішення уже наявних конфліктів між учасниками освітнього процесу, але й сприяння цілеспрямованому системному формуванню в школярів навичок конструктивного розв'язання конфліктів. Набуття компетенції для оптимальної поведінки в конфліктних ситуаціях особливо важливе з погляду превентивних заходів із запобігання агресії для школярів підліткового віку.

Мета дослідження: визначити основні напрями та умови розвитку в учнів підліткового віку здатності до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Теоретичний аналіз проблеми. Вивченню проблеми конфліктів, що виникають у підлітковому віці, присвячено значну кількість теоретичних та експериментальних розвідок у вітчизняній і зарубіжній психології (Л.Божович, Т.Драгунова, Д.Ельконін, Н.Максимова, І.Кон, К.Левін, Дж.Ліпсіц, Л.Орбан-Лембрик, М.Розін, Д.Ярцев та ін.). Важливе значення для її аналізу мають праці, в яких розглядаються питання, пов'язані з віковими особливостями поведінки особистості в конфлікті (Л.Божович, Т.Драгунова, Л.Орбан-Лембрик, К.Поліванова та ін.), міжособистісними взаєминами в навчальному колективі (Г.Заремба, Е.Кіршбаум, Я.Коломінський, Н.Кузьміна, А.Реан, М.Рибакова та ін.), способами оптимізації

педагогічної взаємодії (Н.Грішина, В.Кан-Калік, Х.Клебер, Дж.Леві, М.Станкін, В.Сухомлинський та ін.). Разом із тим потребують психологічного аналізу напрями та умови цілеспрямованого розвитку в підлітків конфліктостійкості, готовності до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, недостатня розробка яких ускладнює ефективність соціалізації особистості в процесі міжособистісної взаємодії.

Конфліктостійкість особистості є специфічним проявом психологічної стійкості. Вона розглядається конфліктологами як здатність людини оптимально організувати свою поведінку в складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми у відносинах з іншими людьми [2, с.202].

Аналізуючи поняття “стійкість” як динамічну характеристику біологічних, психологічних, соціальних систем, дослідники акцентують увагу на її зв’язку з особистісними змінами (конструктивними – розвиток; неконструктивними – уникнення чи психологічний захист як блокування; деструктивними – деградація). Сійкість виступає як здатність одночасно зберігати себе в умовах середовища, що змінюється, у межах деякого припустимого діапазону й змінювати себе в цих же межах. При короткочасному, одиничному впливі стійкість проявляється в тому, наскільки швидко “система” повернеться в параметри, близькі до початкового стану, без переходів на інший рівень, в якому дана система стає принципово іншою. Якщо впливи тривалі за часом або багаторазово повторюються, то стійкість виявляється в тому, що система переходить з одного стану в інший, при цьому зберігаються внутрішні взаємозв’язки [3] за рахунок розширення діапазону можливостей чи зміни конструкції [1].

Психологічна стійкість – це характеристика особистості, яка полягає в збереженні оптимального функціонування психіки в умовах фруструючого й стресогенного впливу складних ситуацій [2]. В якості регулятора емоцій, що безпосередньо впливають на стійкість, може виступати воля. При дестабілізуючому впливі емоцій чи різкому стимулюванні діяльності вольова участь спрямовується на її зміст, де воля виступає в ролі стабілізатора. В інших випадках воля навпаки може стимулювати діяльність, підтримуючи певний рівень активності підлітка й задаючи позитивний емоційний фон. Однак надмірна вольова напруга може призвести до дезорганізації, зриву діяльності, проблем зі здоров’ям [1]. Регуляція й саморегуляція здійснюються в процесі взаємодії особистості та середовища й реалізуються в різноманітних формах адаптації.

Конфліктостійкість забезпечує високу ефективність життєдіяльності, якщо індивід є потенційно готовим протистояти стресорам та конфліктогенам протягом часу, необхідного для організації нових умов, в яких даний чинник не є загрозливим, і за рахунок енергії емоційного збудження “сконструювати” нову діяльність та надати їй легітимний статус. Проти-

стояння підкреслює суб'єктивну активність особистості й розглядається дослідниками не як протидія й спротив стресору, а як здатність до рефлексії в конфліктній ситуації. Тому протистояння об'єднує форми спротиву, агресії, бунту та інші з формами вичікування, тимчасового "прийняття", сублімаційного "уникнення" і так далі, що реалізується різними адаптаційними схемами [1]. Власне, і формування психологічної стійкості особистості окремі автори розглядають як процес засвоєння (присвоєння) нею різних способів адаптації до складних, у тому числі конфліктних, ситуацій міжособистісної взаємодії [1; 8]. Однак необхідно враховувати те, що всяка адаптація тимчасова і має свої межі, а кожна конфліктна ситуація вимагає активності від її учасників. На активну природу механізму соціальної адаптації вказує А.Реан. Розглянувши адаптивність, він зазначив, що йдеться про активне пристосування особистості, про активну самозміну, самокорекцію згідно з вимогами середовища [8].

Структура конфліктостійкості, за А.Анцуповим та А.Шипіловим, включає емоційний, вольовий, пізнавальний, мотиваційний, психомоторний компоненти [2]. Високий рівень конфліктостійкості забезпечує можливість людини не тільки контролювати свій емоційний стан у передконфліктних і конфліктних ситуаціях, але й здійснювати психологічно грамотні дії в конфлікті, оптимізувати взаємодію з опонентами, не допускати втягування себе в ескалацію конфлікту, прогнозувати його розвиток і можливі наслідки, швидко приймати оптимальні рішення, зосереджувати зусилля на конструктивному вирішенні конфлікту.

Важлива проблема навчання навичок взаємодії в конфлікті, на яку вказує Н.Грішина, полягає в пошуку тієї оптимальної стратегії поведінки людей в конфлікті, яка не зводилася б до прийомів боротьби, але й не призводила б і до пасивної позиції [4]. Х.Клебер вважає, що силове чи агресивне ставлення до учасників конфлікту може сформуватися чи втратитися через так звані "механізми факторів гальмування", які бувають кількох типів: гальмування через здатність до співчуття (емпатія); індуковане гальмування; гальмування через страх перед покаранням і негативними чи небажаними наслідками, гальмування через внутрішні норми (моральне гальмування, вони починають діяти, коли ситуація трактується як "морально засуджувана"). Останній тип автор виокремлює як найбільш значущий для вирішення конфліктів [5].

Навчання з метою зменшення насильства й розвитку миролюбності, на думку М.Ліпмана, має ґрунтуватися на формуванні ненасильницьких цінностей [6]. Значно детермінує діяльність і поведінку людей у конфлікті духовність. Залежно від того, наскільки успішно в школі здійснюється соціалізація особистості дитини, насамперед засвоєння духовних, моральних цінностей, змінюється інтенсивність конфліктів між школярами [2].

Здатність до конструктивного вирішення конфліктів стимулюють консенсуальні стратегії розв'язання конфліктів, що ґрунтуються на принципах справедливої та вільної від насильства домовленості, коректності, взаємності, рівноправності й повинні враховувати соціально-моральний розвиток підлітків [5].

У результаті теоретико-прикладного вивчення даної проблеми ми можемо визначити, що розвиток конфліктостійкості підлітків передбачає цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на особистість школяра за такими напрямками:

1. Організація психодіагностичної роботи з підлітками, основними завданнями якої є: визначення рівня конфліктності конкретного учнівського класу та окремих учнів, особливостей реагування підлітків на виникнення стресових чинників, домінуючих стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, аналіз окремих психічних станів особистості (таких як агресивність, тривожність, фрустрація, ригідність та ін.), наявності в учнів комунікативних труднощів, діагностика психологічної атмосфери в колективі, рівня його згуртованості, особливостей міжособистісної взаємодії.

2. Забезпечення активної позиції підлітків щодо розвитку власної конфліктостійкості, налаштованості на оптимальне вирішення конфлікту, корекцію деструктивних стратегій поведінки в проблемних ситуаціях, формування в учнів установок на об'єктивне ставлення до опонентів і до самої проблеми.

3. Конфліктологічна просвіта школярів. Підлітки повинні знати: основні причини та закономірності виникнення й розвитку конфліктів, конструктивні й деструктивні стратегії взаємодії опонентів, способи оптимального впливу на конфлікт та його учасників, специфіку розв'язання міжособистісних, внутрішньоособистісних, групових та інших конфліктів. Необхідною, на нашу думку, є також початкова правова освіта школярів.

4. Сприяння підліткам в оволодінні психологічними прийомами й навичками безконфліктного спілкування, розвитку вмінь аналізувати конкретні конфліктні ситуації й прогнозувати їх наслідки, нейтралізувати конфліктогени спілкування, обирати раціональні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, приймати конструктивні рішення в розв'язанні різних видів конфлікту, здійснювати посередництво у процесі вирішення шкільних конфліктів. Розвиток навичок активного слухання, кооперативної взаємодії, удосконалення мовленнєвих здібностей і критичного мислення. При цьому важливо забезпечити перехід сформованих вмінь і навичок оптимальної поведінки в стійкі способи взаємодії. Разом із тим необхідно відмовитись від стереотипних уявлень і прагнути до пошуку не просто універсальних технологій "на всі випадки життя", а стратегій, адекватних різним ситуаціям інтерперсональної взаємодії.

5. Розвиток у школярів належного рівня самовладання, самоконтролю в передконфліктних і конфліктних ситуаціях, несприйнятливості щодо провокаційних дій опонентів, здатності раціоналізувати свої емоції, не переходити в депресивні стани у випадку затяжного конфлікту чи поразки в ньому, виявляти терпимість до слів і дій опонентів.

6. Формування в підлітків адекватної самооцінки, розвиток здатності до самоаналізу.

7. Оптимізація міжособистісних відносин підлітків, групового стилю взаємодії і встановлення сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі. Там, де домінують відносини товариського співробітництва й взаємодопомоги, взаємної поваги, учні відчують задоволеність у спілкуванні з однокласниками, а також задоволеність від своєї належності до даного класу. І, навпаки, у колективі, де панують формальні, байдужі, неприязні, конфліктні відносини, учні переживають емоційну відчуженість і навіть стресовий стан, а тому більш схильні до конфліктної поведінки.

8. Організація допомоги підліткам з подолання життєвих проблем, корекція й профілактика конфліктності та деформацій спілкування. Спеціально організована індивідуальна та групова психокорекційна робота сприяє активному включенню конфліктних та некоммунікбельних школярів у колективну взаємодію, покращанню комунікативних характеристик класу. Вона повинна включати спільний аналіз психологом та учнями типових труднощів у спілкуванні, спільне визначення шляхів подолання виявлених проблем, розробку та виконання індивідуального плану заходів.

Аналізуючи стійкість як функцію двох змінних – оточуючого середовища й внутрішньої структури особистості підлітка [1], бачимо, що конфліктостійкість проявляється в активній протидії впливу конфліктогенів, пристосуванні чи уникненні від конфліктного впливу, що в будь-якому випадку пов'язано з особистісними змінами. У зв'язку з цим стає очевидним, що необхідними є превентивні заходи в умовах шкільного навчально-виховного процесу на різних рівнях (на рівні школи, класу, вчителів, батьків). Психологічна допомога підліткові пов'язана не тільки з особистісними змінами, але й зі змінами взаємостосунків в учнівському колективі та в сім'ї. Діяльність з розвитку конфліктостійкості підлітків, безумовно, повинна здійснюватися з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей особистості конкретного учня (типу нервової системи, темпераменту, особливостей характеру, статі, стану фізичного й психічного здоров'я, життєвого досвіду, особистісної спрямованості й ін.) та соціально-психологічних характеристик учнівського колективу (його комунікативного потенціалу, соціально-психологічного клімату, рівня згуртованості, конфліктності, композиції тощо). Деструктивна сімейна система зумовлює реальний ризик рецидивів конфліктності, агресивності

підлітків навіть після успішної психокорекції. Саме тому дуже важливими є не тільки індивідуальна та групова психологічна допомога школярам, але й спільні сесії із сім'ями окремих підлітків, коли в цьому є потреба.

Враховуючи вікові особливості підлітків, роботу щодо розвитку конфліктостійкості учнів доцільно проводити у форматі групової психологічної допомоги. Йдеться про можливість роботи психолога та вчителів з конкретними учнівськими класами, а також необхідним є створення спеціальних груп для роботи з підлітками, яких вважають “важкими”, проблемними (хоча насправді не самі підлітки, на нашу думку, є проблемними, а налагодження конструктивної взаємодії з ними сприймається оточуючими як певна психологічна проблема).

Досвід роботи з підлітками свідчить, що будь-яке психологічне навчання в даному віці доцільно проводити лише в активній формі. З-поміж основних методів розвитку конфліктостійкості можна виокремити соціально-психологічний тренінг, індивідуально-психологічне консультування, аутогенне тренування, самоаналіз конфліктної поведінки. Однак не слід повністю відмовлятися й від теоретичної, інформаційної складової. При цьому теоретичні положення з психології конфлікту, що викладаються учням, обов'язково слід ілюструвати прикладами, на яких будується навчання навичок аналізу та розв'язання конфліктів. Практичне навчання включає рольові ігри, аналіз конкретних випадків, моделювання ситуацій, виконання психотехнічних вправ та ін. Вводяться правила, типові для групової роботи (кооперативна атмосфера, повага до думок і почуттів іншого, конфіденційність, персоніфікація висловлювань, взаємодія “тут і тепер”, активність, комунікація почуттів, безоцінковість суджень і ін.). Учні середнього шкільного віку можуть вести щоденник конфліктів і заповнювати його, наприклад, протягом одного тижня. Кожного разу, коли вони потрапляють у ситуацію конфлікту чи незгоди з кимось, то записують цей випадок у щоденник, відповідаючи на питання: “Хто був включеним у конфлікт?”; “Через що він виник?”; “Як закінчився конфлікт?”; “Якими були мої дії?”. В останній день відбувається спільне обговорення записаного в щоденнику. Взагалі, у даний час немає проблем у виборі форм і технік корекційно-розвивальної роботи. Школа має широкі можливості для використання спеціальних програм для розвитку вмінь та навичок конструктивної поведінки в конфліктах учнів підліткового віку. Успішність такої роботи залежить від дотримання ряду психологічних умов:

1. Членство в групі. У групі моделюється система взаємостосунків і взаємозв'язків, яка є властивою для реального життя, що дозволяє підліткам побачити й проаналізувати в психологічно безпечних умовах психологічні особливості спілкування й поведінки інших та свої власні, що часто є неочевидним у життєвих ситуаціях. Досвід, який отримує під-

літок у групі, допомагає у вирішенні різного роду проблем та корекції деструктивного стилю міжособистісної взаємодії.

2. Розширення можливостей спілкування між учнями в позанавчальних ситуаціях. Це є особливо важливим для підліткового віку й сприяє кращому взаємопізнанню співрозмовників, виявленню нових граней особистості.

3. Встановлення партнерських особистісно-рівноправних відносин між учасниками навчально-виховного процесу. Створення атмосфери співробітництва сприяє реалізації творчої взаємодії дорослих і підлітків. У результаті відбувається повноцінний обмін інформацією, активізація діяльності пізнавальних процесів, інформаційна та духовна переорієнтація та збагачення особистості.

4. Забезпечення можливості вільного вираження емоцій дозволяє зняти емоційну напругу, яка накопичилася внаслідок заперечення або ігнорування справжніх почуттів, що в поєднанні з емоційною підтримкою групи сприяє розкриттю особистісних проблем підлітків, а отже, їх пропрацюванню. Відчуття підтримки знижує опір, стабілізує самооцінку, підвищує самоповагу, сприяє розвитку емпатійності підлітків, дозволяє забезпечити потребу в безпеці.

5. Допомога іншим учасникам групи. Допомога іншому сприяє подоланню хворобливої фіксації підлітків на своїх проблемах, укріпленню почуття впевненості в собі, у своїх можливостях долати труднощі. Завдяки цьому підвищується відчуття власної значущості та корисності, формується адекватна самооцінка, розвивається терпимість, толерантність, відповідальність, креативність. Дуже результативною в цьому плані є також волонтерська діяльність підлітків.

Висновки. Конфлікт є частим явищем у підлітковому віці. Ефективній поведінці підлітка в конфліктній ситуації сприяє його здатність оптимально організовувати свої дії в складних життєвих ситуаціях, тобто конфліктостійкість. Для конфліктостійких підлітків характерні конструктивні способи подолання стресу й протистояння впливу конфліктогенів, які пов'язані з механізмами регуляції й саморегуляції і включеності в цілісну діяльність.

Діяльність шкільної психологічної служби в напрямі розвитку конфліктостійкості підлітків можна розглядати як систему профілактичних заходів, що сприяють попередженню деструктивної конфліктної поведінки школярів. При цьому йдеться як про формування готовності й здатності використовувати на практиці конструктивну й урівноважену поведінку, так і про вміння раціонально вирішувати конфлікти. Організація відповідної системи заходів повинна включати діагностичний, мотиваційний, когнітивний, операційний (психотехнічний), соціально-психологічний та психокорекційний компоненти.

Проведене нами дослідження, звичайно ж, не вичерпує всіх питань, пов'язаних із попередженням та подоланням конфліктності у взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Перспективним вважаємо подаліше психологічне вивчення проблеми подолання деструктивних педагогічних конфліктів та визначення шляхів попередження конфліктності в педагогічній взаємодії в цілому.

1. Анохина С.А. Развитие стрессоустойчивости в детском и подростковом возрасте // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – №1. – С.51–62.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
3. Генковская В.М. Особенности саморегуляции как форма психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1990.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 404 с.
5. Клебер Х. Насильство в школах – насильство в засобах масової інформації: Програма тренінгу “Потреба формування соціально-моральної компетенції у залагодженні конфлікту” // http://www.bdpu.org/scientific_published/Pedagogical_studios/24.
6. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия // Вопросы философии. – 1995. – №2. – С.110–121.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2004. – Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
8. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СпбГУ. Серия экономики, философии, психологии, права. – 1995. – №3.

The author of the article studies the development peculiarities of teenagers' abilities to behave constructively in the conflict situations. The main directions and psychological conditions of successful implementation of this work at schools are defined in this article.

Key words: *conflict, conflict situation, stress, conflictogene, personality conflict, conflict stability, teenager.*

ТРУДОГОЛІЗМ ЯК РІЗНОВИД СУБСТАНЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі трудоголізму як різновиду адиктивної поведінки особистості. У ній окреслюються основні характеристики трудоголізму та його зовнішні ознаки.

Ключові слова: *трудоголізм, узалежнення особистості від роботи, адиктивна поведінка, емоційна залежність особистості.*

Актуальність проблеми. Явище трудоголізму в наш час відноситься до розряду достатньо невизначених, оскільки відданість роботі, присвячення їй максимуму часу в більшості випадків не визначається як проблема, оскільки працьовитість людини є характеристикою, що схвалюється в суспільстві. Хоча слід зазначити, що власне висока працьовитість людини ще не є достатньою ознакою трудоголізму. Іноді трудоголіками помилково вважають людей, які трудяться надзвичайно багато, фактично “живуть роботою”, тому, як правило, високо поцінуються працедавцями, колегами, рідними та знайомими. Їх поважають за відданість роботі, високу відповідальність і, головним чином, за продуктивність, ними пишаються. Більше того, часто таких людей вважають фактично рушіями певної галузі виробництва, науки чи культури.

Для пересічної людини дане поняття пов'язане, насамперед, з великими витратами часу на заняття роботою, оскільки така характеристика є легко помітною. Однак критерії розрізнення трудоголізму й продуктивної праці лежать в іншій площині, прихованій від стороннього спостерігача. Насамперед, це мотиви подібного тривалого заняття роботою, а також кінцева продуктивність роботи працівника, яка може виступати визначальним чинником розрізнення продуктивного й непродуктивного заняття людини працею.

Тому **метою публікації** є висвітлення специфічних особливостей залежності особистості від роботи, окреслення основних ознак та характеристик, що дозволяють виявити адиктивну поведінку за типом трудоголізму та відрізнити її від нормальної, продуктивної праці, а також можливих реакцій оточення на дану проблему.

Робота – головний засіб самовираження людини, реалізації її планів, надій, потенційних можливостей. Тільки за допомогою роботи можна набути і розвинути здібності й таланти. Але з іншого боку – робота нерідко перетворюється на щит від страху й тривоги, від зовнішніх впливів.

У таких випадках робота використовується як засіб утечі від проблем і труднощів [1, с.249].

Праця може виступати адиктивним агентом для особистості тоді, коли та емоційно узалежнюється від виконання своїх професійних обов'язків. Однак на відміну від алкоголізму, наркоманії чи інших хімічних залежностей, де адиктивний агент є матеріальним об'єктом, узалежнюючим компонентом в роботі є сам **процес** виконання професійних обов'язків. Відтак відслідкувати узалежнену поведінку людини на роботі набагато важче, ніж у випадку вживання психоактивних речовин чи неконтрольованих сексуальних контактів або переїдання, у цьому випадку в середовищі перебування людини майже не залишається матеріальних слідів контактів з адиктивними агентами чи партнерами, а в її пам'яті – спогадів про емоційні переживання під час алкогольного чи наркотичного сп'яніння, сексуальні контакти з іншими людьми. Показним при цьому є той факт, що, провівши достатньо багато часу за виконанням роботи, адикт часто не може чітко сказати, на що саме він його витратив і що саме робив.

Подібна неможливість узалежненого відслідкувати історію своєї діяльності за певний відрізок часу може бути пояснена кількома чинниками:

- **Малозмістовність самої роботи.** Неконтрольована зайнятість людини роботою часто є досить малопродуктивною попри значні витрати часу на неї [1, с.256].

- **Потрапляння адикта в особливий неперервний “потік” роботи.** Характеризується зміненим станом свідомості й притаманний тільки для узалежненої поведінки – виконання одного робочого завдання плавно перетікає в наступне, без чітких переходів, як один цілісний процес, який не закінчується.

Сутність “потіку” полягає в тому, що трудоголіком робочий процес сприймається як неперервний, він не може відчувати момент закінчення одного виду роботи або завдання й початок нового. Через це він виявляється неспроможним чітко структурувати свій час, а відтак точно розрахувати його витрати. Звідси постійні затримки на робочому місці, нервування з приводу того, що виконання завдань пора припиняти, а вони ще не завершені, думки про професійну діяльність вдома, оскільки на робочому місці постійно залишається велика кількість невиконаних справ тощо.

Вважається, що людина, працюючи по 12–14 годин на добу, може не набути узалежнення від роботи, що проявляється в успішному підтриманні нею відносин з оточуючими людьми (членами сім'ї, родиною, друзями, сусідами тощо), відчуттям задоволеності життям, домінуванням позитивного настрою тощо. З іншого боку, працюючи лише кілька годин на день, особа може поринути в неконтрольоване заняття професійними

обов'язками, забуваючи й нехтуючи іншими, не менш важливими сферами свого життя. Дуже часто трудоголізм є наслідком страху перед постійним напруженням в особистому житті, результатом невдалих стосунків з дітьми, розчарувань у близькій людині. Робота в такому випадку стає деструктивним психологічним захистом, що утримує людину від актуалізації негативних контекстів її життя [4, с.4]. Таким чином, узалежнений починає працювати заради підтримання самого процесу роботи, і, природно, не може вчасно зупинитися, оскільки для нього травматична сама думка про відпочинок, особливо тривалий [3].

Важливо зазначити, що проблема узалежнення від роботи криє в собі багато відстрочених у часі негативних наслідків як для самого трудоголіка, так і для його оточення: прогресуюче зниження продуктивності праці, професійне й емоційне вигорання, сімейні та особисті проблеми людини тощо. Нерідко ми стикаємося з людьми, виснаженими постійним перенапруженням та значними обсягами роботи, однак це не спонукає їх припиняти інтенсивну зайнятість працею. Навпаки, вони знову й знову беруть на себе нові й нові обов'язки та пов'язану з ними відповідальність, яка часто виявляється надмірною і непосильною, через що хронічно перебувають у стресі тощо. У кінцевому підсумку їх відносини з роботою набувають характеру своєрідного “замкненого кола” чи “низхідної спіралі”: перевтому, стрес, роздратування, дискомфорт тощо, пов'язані із перебуванням на роботі та виконанням професійних обов'язків, адикти намагаються компенсувати ще більшим заглибленням у роботу. Однак такий шлях приводить їх до ще більшої перевтоми та дискомфорту, який вони знову намагаються затамувати уже відомим їм шляхом. Унаслідок цього хронічний дискомфорт і перевтома, які постійно переслідують таких людей, рано чи пізно спричиняють у них щоразу більші невдачі в професійному й особистому житті, але все це, однак, не зупиняє адиктів, спонукаючи збільшувати у своєму житті обсяги роботи ще і ще.

Подібний механізм є однією з ключових ознак, за допомогою якої можна відрізнити адиктивні стосунки людини з роботою від конструктивних, продуктивних. Однак діагностування узалежненої поведінки за даним сценарієм часто може бути суттєво утрудненим, частково тому, що трудоголік може приховувати (у тому числі й від себе внаслідок дії механізмів психологічного захисту) істинний стан своїх стосунків з роботою, усіяко виправдовуючи свій спосіб відносин із нею, а також унаслідок його неспроможності самотужки ефективно відрефлексувати та критично проаналізувати всі подробиці цих стосунків.

Зрештою, можна виділити набір ознак, які дозволяють розрізнити людину, що продуктивно працює, від узалежненого від роботи (*за В.Тарасовим*):

- важкість переключення на іншу діяльність після закінчення роботи;

- відчуття задоволення виникає тільки під час виконання професійних обов'язків. Людина відчуває себе жвавою, енергійною тільки під час роботи або обмірковуючи питання, що її стосуються;
- після виконання певного обсягу роботи особа замість задоволення почуває себе некомфортно, починає сумувати, що “скоро все закінчиться”, або, щоб нівелювати це відчуття й уникнути його в майбутньому, починає активно шукати нову чи додаткову роботу. Через це її навантаження на роботі постійно зростає – ніби нізвідки виникають усе нові й нові обов'язки, які “обов'язково треба виконати”;
- адиктові нудно, коли він не на роботі, він відчуває незадоволеність, сум, його переслідує постійний малозрозумілий дискомфорт, зростає дратівливість. На роботі ж адикт, навпаки, стає життєрадісним, жвавим, толерантним, урівноваженим;
- під час відпочинку після робочого дня в людини постійно виникають думки про роботу. Спілкування на непрофесійні теми розцінюється нею як нудне, нецікаве, таке, що лише дратує;
- адикт не звик, не любить і не вміє відпочивати, навпаки, він уникає періодів, коли йому нічого робити. Через це його переслідує постійна втома. Стан втоменості є найбільш звичним, практично постійним, хоча суб'єктивно оцінюється як негативний;
- будь-яка невдача на роботі розцінюється мало не як катастрофа;
- цілі, які ставить перед собою адикт, або нереальні, або такі, що потребують величезних зусиль і часу для їх досягнення [1, с.250–251]. Тому адикт працює не скільки потрібно, а скільки фізично може [2].

За іншою класифікацією трудоголіки володіють певними специфічними особистісними характеристиками, які відрізняють їх від здорових людей (за Ю.Юткіною):

- ретельність у всьому, що стосується роботи;
- любов до чистоти, порядку;
- велике терпіння і старанність, але в результаті – досягнення досить посередніх результатів;
- прагнення до бездоганності у всьому (в якості роботи, в моральних і етичних нормах), очікування цього від інших людей;
- труднощі у виборі, ретельне й довге зважування всіх “за” і “проти” у вчинках, у думках і в стратегіях, прагнення завжди бути “найбільш правильним”;
- “застрягання” в подробицях, деталях, моментах, надмірна всебічність;
- завзятість, що переростає у впертість, цілеспрямованість, ригідність і пряmolінійність у досягненні мети;
- передбачливість, страх перед помилками;

- накопичення стресів, напруг, образ (невміння розслабитися, відпочити, пробачити, відкрито виразити свої емоції) [3].

Додатковою перепоною щодо виявлення в особи симптомів трудоголізму є поширена суспільна думка про безумовну позитивність заняття людини роботою безвідносно до особливостей мотивації того, хто її виконує. Подібну реакцію огульного схвалення часто можна зустріти з боку оточення. Розглянемо деякі моменти.

1. Заперечення:

- “...він (вона) не трудоголік, просто дуже багато працює”;
- “...він (вона) отримує задоволення від роботи”.

2. Спільність поглядів на роботу:

- “...він (вона) завжди може на свій розсуд контролювати обсяг роботи, який виконує”;
- “...я сам(а) хотів(ла) працювати так багато, як він”.

3. Виправдання надмірної зайнятості роботою:

- “...він (вона) має дуже багато обов’язків на роботі”;
- “...він (вона) дуже цінний працівник”;
- “...його (її) керівник надто вимогливий”;
- “...коли справи підуть краще, він (вона) буде працювати менше”;
- “...його (її) робота розслабляє, створює йому (їй) хороший настрій”.

4. Стримування почуттів оточуючими:

- постійно відчують злість і незадоволеність;
- стримують сльози або плачуть на самоті;
- приховують свій страх;
- приховують свій сором;
- ігнорують образи і біль;
- рідко посміхаються.

5. Уникання, ігнорування проблеми:

- бережуть видимий спокій у сім’ї будь-якою ціною;
- емоційно дистанціюються від адикта.

6. Мінімізація проблеми:

- “...його (її) зайнятість роботою – це ще не найстрашніше, що може статися”;
- “...у всіх такі ж проблеми з роботою”.

7. Захист адикта:

- “...я поясню людям, чому він (вона) так багато працює”;
- “...я відміню зустріч, бо він (вона) на роботі”;
- “...я займу чимось дітей, щоб вони не заважали доробити роботу вдома”.

8. Контроль:

- “...я потурбуюсь про дім і господарство, поки він (вона) працює”;
- “...я потубруюсь про дітей, поки він (вона) працює”;

- “...я потурбуюсь про нього (неї) самого (саму), поки він (вона) працює”.

9. Втеча від почуттів, самозаспокоєння:

- за допомогою їжі;
- за допомогою роботи;
- за допомогою алкоголю;
- за допомогою сну.

10. Заглибленість у протікання проблеми:

- прийняття на себе зайвої відповідальності;
- нав'язливі думки про узалежненого члена родини;
- надання проблемі можливості повністю оволодіти своїм життям;
- впевненість, що все буде в порядку, якщо узалежнений “виправиться”.

Таким чином, узалежнення людини від роботи, попри свою деструктивну сутність, часто виправдовується оточуючими, що фактично виступає як підтримка її адиктивних симптомів. Стимулювання симптомів трудоголізму іноді можна зустріти й серед керівників організацій, оскільки час, який працівник витрачає на роботу, є простим, хоч і достатньо примітивним критерієм оцінки працелюбності робітника. Інколи керівники працівників-трудоголіків потрапляють у пастку такого критерію, ставлячи узалежненого за приклад іншим, змушуючи їх працювати більше, довше затримуватись на роботі тощо. Однак така тривала праця під примусом керівника спричиняє зменшення часу підлеглих на відпочинок, що в підсумку негативно позначається на загальній продуктивності праці всього підрозділу [2].

Висновки. Як і будь-яка залежність, трудоголізм – це, насамперед, систематична втеча людини від вирішення проблем, які стосуються її відносин з оточенням, специфічним ставленням до власного життя та його перспектив тощо. Вона відбувається тому, що для адикта названі вище сфери є хоч і надзвичайно важливими, але одночасно достатньо проблемними, іноді виражено травмуючими. Робота ж виступає для адикта достатньо зручним, соціально схвалюваним способом тривалий час утримуватись від вирішення життєвих задач, до яких адикт виявляється не готовим, та при цьому зберігати позитивний образ свого “Я” в очах оточення. Однак безумовна деструктивність трудоголізму полягає в тому, що людина, потрапляючи в пастку “замкнутого кола” адикції, майже неспроможна самотійно з нього вибратись – недостатні можливості адикта до рефлексії та самоаналізу роблять його спроби хаотичними, непослідовними, а тому неефективними. Крім того, оточення трудоголіка часто сприяє збереженню його деструктивної поведінки, яка, однак, призводить до важких наслідків – руйнування сімей, порушення міжособистісних

стосунків, звуження кола спілкування, інтересів і, зрештою, деградації особистості.

1. Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Минск: Харвест, 2004. – 592 с.
2. Тарасов В. Трудоголики. – <http://add.net.ru/articles/20010318224106.html>.
3. Юткина Ю. Здоровье. Трудоголизм. Опасно для жизни! – <http://www.personalmoney.ru/txt.asp?id=522998&rbr=202>.
4. Самокатов В. Трудоголиков надо лечить. – <http://add.net.ru/articles/20010318223739.html>.
5. Михайлова Л., Гликин А. Суровые будни трудоголика. – <http://add.net.ru/articles/20010318223927.html>.

The article is devoted to the issue of the day – workaholism as the variety of addictive behavior of personality. There are basic descriptions of workaholism and its external properties outlined in the article.

Key words: *workaholism, work addiction of personality, addictive behavior, emotional dependence of personality.*

**МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕФОРМАЦІЇ
ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ
ВЕГЕТАТИВНОЇ ДИСФУНКЦІЇ**

Стаття присвячена вивченню особливостей деформації внутрішньої картини здоров'я та внутрішньої картини хвороби у підлітків із синдромом вегетативної дисфункції.

***Ключові слова:** внутрішня картина здоров'я, внутрішня картина хвороби, підлітки, синдром вегетативної дисфункції, проєктивна методика.*

Актуальність проблеми. У сучасних умовах бурхливого соціально-економічного розвитку, зростання темпів урбанізації та глобалізації, на тлі погіршення екології та загального добробуту населення, превентивним напрямком педіатрії та медичної психології є вивчення стану здоров'я підростаючого покоління. За визначенням ВООЗ (1968 р.), “Здоров'я – це властивість людини виконувати свої біосоціальні функції в мінливому середовищі, з переважаннями і без втрат, за умови відсутності хвороб та дефектів. Здоров'я буває фізичним, психічним і моральним”. Ураховуючи педіатричні аспекти, дане визначення повинне враховувати також наявність певних адекватних умов, які забезпечать наступний оптимальний розвиток дитини [9, с.27–28]. З точки зору медичної психології, поняття здоров'я включає в себе і вагомий психологічний аспект, який характеризує індивіда в цілому, робить дану особистість самодостатньою, виключає можливість розвитку патології, яка заважатиме адаптації в суспільстві [4, с.15–16]. Першочергове значення в даному випадку має суб'єктивна оцінка стану свого здоров'я, або, іншими словами, внутрішня картина здоров'я. Складовими цього поняття є об'єктивний статус обстежуваного, у тому числі сприйняття факту патології як такої, ступінь адаптованості до неї, а з другого боку – складний конгломерат впливів, факторів та умов, зокрема стан особистості на момент опитування, вік, стать, тип ставлення до хвороби [4, с.32; 9, с.132–144].

Уперше термін “внутрішня картина здоров'я” був запропонований В.Є.Каганом 1988 р. [4, с.31]. Це, на думку автора, комплексне уявлення про здоров'я, “для-себе-знання”, яке включає в себе індивідуальну установку на здоровий спосіб життя, сподівання ефективної медичної допомоги та задоволення отриманими лікарськими послугами. Вважається, що внутрішня картина здоров'я (ВКЗ) та внутрішня картина хвороби (ВКХ) існують паралельно, оскільки є складовими внутрішньої

картини всього організму, а домінування однієї з них визначається самооцінкою самого індивіда [4, с.35–36]. Так, у дитячому віці ВКЗ лише починає своє формування, при цьому на неї мають суттєвий вплив: характер оцінювання стану здоров'я дитини власне оточуючими (батьки, родичі, лікар, ровесники); зовнішні фактори (засоби масової комунікації); знання дитини про анатомо-фізіологічні особливості свого організму, їх взаємозв'язок, роль внутрішніх органів у функціонуванні всього організму; зрілість та цілісність “Я-концепції”, інтелектуальний рівень та індивідуально-психологічні особливості дитини, наявність акцентуацій характеру [3; 9, с.132–137].

Для підлітка, зокрема, здоров'я набуває цінності лише тоді, коли його відсутність або суттєве зниження призводить до обмеження навчальної діяльності та фізичної активності, а для окремих осіб старшого підліткового віку (15–18 років) – до лімітування виконання елементарних професійних навичок та вмій, пов'язаних із набуттям певної середньої професійної освіти.

Мета повідомлення: вивчити особливості деформації внутрішньої картини здоров'я та внутрішньої картини хвороби в підлітків із синдромом вегетативної дисфункції.

Для реалізації мети було проведено комплексне обстеження 75 дітей із синдромом вегетативної дисфункції віком від 15 до 18 років. 30 практично здорових підлітків склали групу порівняння (для оцінки ВКЗ та психоемоційного статусу).

Обсяг дослідження передбачав: загальноклінічні методи обстеження, фіброезофагогастродуоденоскопію, ультразвукове обстеження органів черевної порожнини із холецистоскопією, електрокардіографію, проведення оцінки вегетативного статусу за допомогою кардіоінтервалографії за інтерпретацією Р.М.Баєвського [1], вимірювання артеріального тиску за методом Короткова, а також реоенцефалографію. Психологічне обстеження включало застосування методик Люшера, патохарактерологічного опитувача Лічко, Гіссенського опитувача, проективної методики “Дерево” в інтерпретації Рене Стора [4, с.48–49; 7; 8, с.14–17, 92–109].

Проективна методика “Дерево” передбачала графічну ілюстрацію моделі здоров'я, а інтерпретація даного тесту проводилася за результатами наукових досліджень Рене Стора. Даним дослідником було систематизовано статистично достовірну рубрикацію даних, згідно з якою виділено окремі розділи: сім'я (члени сім'ї, традиції виховання, взаємовідносини між членами сім'ї); афективні реакції (вияв різноманітних емоцій); інтереси (урахування смаків обстежуваного – інтелектуальних, художніх); роль в оточенні (потреба у згоді, брехні, залежності від навколишніх, самоствердження, опозиція); соціальні стосунки (комунікабельність або ж, навпаки, замкнутість); форма діяльності (системність, регулярність, вина-

хідливість); загальний рівень розвитку (інтелект, пам'ять, увага). Обстежуваному пропонували зобразити стан свого здоров'я у вигляді дерева, а оцінка результатів проводилась шляхом аналізу пентаграми, побудованої в малюнку хворої дитини.

Гіссенський опитувальник було адаптовано в психоневрологічному інституті ім. В.М.Бехтерева. Він призначається для дослідження інтенсивності емоційно забарвлених скарг із приводу фізичного самопочуття людини або визначення так званого "суб'єктивного рівня захворювання". Ці прояви емоційного стереотипу відображають недуги, які складають шкали "виснаження", "шлункові скарги" (синдром нервових (психосоматичних) та шлункових захворювань (епігастральний синдром), "біль у різних частинах тіла" або "ревматичний фактор", що характеризує алгічні або спастичні страждання пацієнта; "серцеві скарги", які вказують на локалізацію патологічних змін у серцево-судинній системі, "тиск" (інтенсивність) скарг (сума всіх поданих у тестовій методиці скарг та інтегральна оцінка 4 попередніх шкал). Ці шкали засвідчують середнє поєднання проявів фізичного недомагання, яке відчуває людина. Методика проводиться не лише для оцінки стану хворої, але й практично здорової, свідомої людини, яку цікавлять питання власного здоров'я, визначаючи фактор, що детермінує психічний статус окремої особистості.

Тест Люшера в даному обстеженні ми застосовували для виявлення негативних тенденцій на кшталт тривожності, переживання стресу та страху шляхом визначення домінуючих позицій окремих, додаткових кольорів (чорного, фіолетового, коричневого чи нульового).

Патохарактерологічний діагностичний опитувач А.Є.Лічко ми обрали для визначення типу акцентуацій характеру й ставлення підлітка до хвороби, що дозволило визначити особливості внутрішньої картини хвороби в підлітків із синдромом вегетативної дисфункції в порівнянні зі здоровими дітьми.

Результати обстеження та їх аналіз. Гіпертензивний тип вегетосудинної дисфункції констатований нами в 27 (36%) обстежених, гіпотензивний тип – у 25 (33,3%), прояви нейроциркуляторної дисфункції виявлено у 23 (30,7%) хворих. Даний розподіл ми проводили за загальноприйнятими принципами: на гіпертензію вказували показники систолічного та діастолічного артеріального тиску, які знаходились вище 90 центиля кривої розподілу в дитячій популяції при проведенні триразового вимірювання артеріального тиску, а про гіпотензію – показники, нижчі 10 центиля кривої розподілу, що корелювало з даними літератури [2, с.56–57]. Слід відмітити, що з вибірки обстежуваних виключалися діти із хронічною кардіоревматологічною патологією, шокowymi станами, вродженими захворюваннями серця та кровоносних судин. Під час оцінки клінічного стану дітей із переважаючим проявом нейроциркуляторної дисфункції

не бралися до уваги вроджені та набуті ушкодження ЦНС, травми, запальні захворювання судин та оболонок головного мозку. Серед дітей, які знаходилися під нашим спостереженням, було 39 (52%) хлопців та 36 дівчат (48%).

В анамнезі в більшості (77,3%) обстежених дітей констатовано обтяжену спадковість за психосоматичною та неврологічною патологією (неврози, неврастенії, дисфункції вегетативної нервової системи в матері чи найближчих родичів), несприятливий перебіг вагітності в 62,7% випадків, гормональний дисбаланс матері під час вагітності (56%). Вплив хронічного психоемоційного стресу, який проявлявся у вигляді внутрішньосімейних конфліктів, феномені так званого “соціального сирітства” мав місце в 72% обстежуваних дітей, що можна пояснити виснаженням регуляторних механізмів, зменшенням стресостійкості хворого підлітка.

Таблиця 1

Частота основних клінічних ознак при різних варіантах синдрому вегетативної дисфункції в підлітків, у %

Клінічні ознаки	НЦД n=23	ВСД за гіпертензивним типом n=27	ВСД за гіпотензивним типом n=25
головний біль	86,9%	66,7%	60%
запаморочення	78,2%	44,4%	84%
психоемоційна нестійкість	73,9%	77,8%	76%
метеочутливість	82,6%	37,0%	84%
підвищена втомлюваність	69,6%	63%	72%
біль у ділянці серця	61%	80%	70,3%
серцебиття	—	3,8%	5,8%
ослаблення I тону	34,8%	33,3%	60%
сistolічний шум	—	62,9%	44%
тахікардія	30,4%	48,1%	64%
брадикардія	—	51,8%	68%
пітливість	34,7%	25,9%	55,5%
червоний дермографізм	—	48,1%	72%
білий дермографізм	—	64%	44%
ожиріння	73,9%	51,8%	—
розлади сну	60,8%	40,7%	56%
набряклість обличчя, кінцівок	82,6%	25,9%	12%
біль у животі	26,1%	51,8%	56%

Як видно з таблиці 1, у більшості дітей з НЦД домінували прояви цереброастенічного синдрому: стійкий головний біль, запаморочення, а також ознаки гіпоталамічного синдрому (ожиріння, розлади сну, метеочутливість), пастозність обличчя та повік. Натомість у клініці вегето-судинної дисфункції з переважанням як гіпер-, так і гіпотензивного варіантів, частіше відмічалися прояви кардіального та вегетативного синдромів з наявністю різноманітних аритмій, блокад, функціональних змін на ЕКГ, лабільності артеріального тиску. Запаморочення та цефалгії носили в більшості випадків (72%) ортостатичний характер та провокувалися психоемоційними чинниками. Червоний дермографізм, підвищена пітливість, брадикардія відмічалися переважно в дітей з гіпотензією, як прояви активності парасимпатичного відділу вегетативної нервової системи. Натомість у дітей з переважанням гіпотензивного варіанту вегето-судинної дисфункції частіше відмічався білий дермографізм, блідість шкіри, як ознаки активності симпатичного відділу вегетативної нервової системи. Ослаблення першого тону відмічалось в більшості дітей з артеріальною гіпотензією (60%), непостійний систолічний шум частіше спостерігався в 62,9% підлітків з артеріальною гіпертензією. Серцебиття, спровоковане стресовою ситуацією, відмічали лише 5 (9,6%) дітей із синдромом вегетативної дисфункції. Біль у животі відмічався в 77,3 % дітей з даною патологією, що можна пояснити поверхневими запальними змінами слизової оболонки верхніх відділів травного тракту. За результатами УЗД із холецистоскопією в 64% дітей констатовано аномалії розвитку жовчного міхура, а на їх фоні різні типи дискінезії жовчовивідних шляхів, залежно від переважання симпатичних або парасимпатичних впливів, показника рухової функції жовчного міхура й ступеня скоротливої здатності останнього. Дані нашого обстеження корелювали з науковими літературними джерелами [2, с.56–62; 5, с.261–183; 6, с.10–12].

Визначено зміни основних показників кардіоінтервалографії у всіх дітей із синдромом вегетативної дисфункції з домінуванням того або іншого типів вегетативної нервової системи відповідно. Так, встановлено підвищення індексу напруги ($112,5 \pm 11,3$ ум.од.) у 62,9% хворих із синдромом вегетативної дисфункції, що перевищувало контрольні показники (у здорових дітей) у 2,5 раза. Це свідчить про вихідний підвищений тонус симпатичного відділу вегетативної нервової системи, зниження тону парасимпатичного, що відповідає посиленню активності центрального контура управління. Натомість у 68% дітей з гіпотензією відмічено зниження індексу напруги ($73,8 \pm 2,9$) і AM_0 ($13,9 \pm 1,1$), збільшення Δx і M_0 , що засвідчує перевагу парасимпатикотонії в таких дітей.

За даними реоенцефалографії в більшості дітей (78,3%) з переважанням проявів нейроциркуляторної дисфункції відмічається підвищення

тону су церебральних судин, ознаки порушення венозного відтоку, підвищення внутрішньочерепного тиску.

За даними батареї психологічних методик, проведених як серед хворих, так і серед здорових дітей, ми визначали складові внутрішньої картини здоров'я, зокрема на підставі методики "Дерево", модифікованої та адаптованої для даного дослідження автором [4, с.48–49]. Частота виявлених ознак за згаданими малюнками в здорових та хворих дітей відповідно подана нижче (таблиця 2).

Таблиця 2

Частота ознак, виявлених у малюнках здорових дітей за проективною методикою "Дерево", залежно від статі, у %

Характеристика ознаки	Хлопці	Дівчата
Добра адаптація в середовищі	71,8%	83,3%
Недовірливість, прихованість	79,5%	94,4%
Добрий інтелект, але можлива важкість у висловлюваннях, дилеми в контактах	86,1%	82%
Бажання зберегти те, що є, але занепокоєння щодо власної сексуальності	41%	80,5%
Важкість вибору	77,7%	53,8%
Подвійне бажання заступництва й незалежності в цих рамках	61,5%	91,7%
Нав'язування собі своїх же правил, потреба в ідеалі	87,2%	77,8%
Бачить реальність, але вважає її невідповідною до своїх бажань, намагається уникнути її в мріях та грі	38,5%	50%
Хоче бути поміченим, значимим, ствердитися	92,3%	72,2%
Добрий контроль, рефлексія	87,2%	69,8%

Здорові обстежені підлітки виявили добру адаптацію в навколишньому середовищі, при чому в дівчаток вона була дещо вищою, ніж у хлопців (83,3%). Добрий рівень інтелекту констатовано в підлітків обох статей, при цьому важкість висловлювань, дилема в контактах відмічалася у 86,1% переважно хлопців. Занепокоєння щодо своєї сексуальності і в той же час прагнення зберегти те, що є в наявності, було більш характерним для дівчат (80,5%). Потреба в ідеалі, нав'язування собі своїх же правил поведінки спостерігалася частіше в хлопців, у той час як для дівчат характерною була важкість вибору, подвійне бажання в захисті та неза-

лежності. Звертає на себе увагу високий рівень недовірливості та прихованих рис характеру в обстежуваних обох статей.

У хворих дітей було отримано зовсім інші результати, які виявляють певні особистісні неспецифічні тенденції (таблиця 3).

Таблиця 3

Частота ознак, виявлених у малюнках дітей із синдромом вегетативної дисфункції, за проективною методикою “Дерево”, залежно від статі

Характеристика ознаки	Хлопці n=39	Дівчата n=36
Пошук міцної позиції у своєму середовищі	87,2%	83,3%
Подвійне бажання заступництва і незалежності в цих рамках	61,5%	72,2%
Відчуття себе нещасним, ізольованим	56,4 %	77,8%
Реактивний страх реальної травмуючої ситуації	43,6%	61,1%
Добрий інтелект, але можлива важкість у висловлюваннях, дилеми у контактах	69,2%	88,9%
Важкість вибору	38,5%	69,4%
Пошук підтримки	79,4%	66,7%
Сповільнена активність через занепокоєння, відчуття нездоланності перепон	71,8%	50%
Добрий контроль, рефлексія	38,5%	33,3%
Агресивна критика, можливе почуття провини	84,6%	38,9%
Залежність та ніяковість	51,3%	55,5%

Як видно з таблиці, у всіх обстежених із проявами синдрому вегетативної дисфункції спостерігалися прояви дезадаптації, а саме: пошук міцної позиції у своєму житті, що поєднувалося водночас із пошуком підтримки, реактивним страхом травмуючої ситуації. Частіше почувалися нещасними та більш невпевненими дівчата. У той же час для хлопців було більш властиво проявляти агресивну критику з наявністю можливого почуття провини, сповільнення активності, відчуття нездоланності перепон і прагнення зайняти захисну позицію, оскільки хвороба сприймається ними як атака на особистісний комфорт. Подвійне бажання заступництва й незалежності в цих рамках було властиве представникам обох статей.

Важкість вибору була характерною як для хворих, так і для здорових дітей, що поєднувалося з ніяковістю, залежністю від обставин. Добрий контроль та непогана рефлексія були характерними лише для 36% обстежених, що вказувало на низький ступінь адаптації до навколишніх обставин.

За даними Гіссенського опитувача, нами було встановлено в 2,5 рази вищий ступінь інтенсивності скарг (120 балів) у 81,3% дітей із проявами вегетативної дисфункції в порівнянні з даними в здорових дітей (за норми від 0 до 96 балів). Відмічалось підвищення балів за шкалами “виснаження” (52 бали) у 82,6% дітей із проявами НЦД та 84% дітей із ВСД за гіпотензивним типом, за шкалою “шлункові скарги” та “серцеві скарги” в 77,8% підлітків з переважанням ВСД за гіпертензивним типом (67 та 75 балів відповідно). Норми для перших 4 шкал знаходяться в діапазоні від 0 до 24 балів відповідно.

У більшості дітей із проявами синдрому вегетативної дисфункції (72%) ми встановили переміщення основних кольорів на 6, 7, 8 позиції, а додаткових – на лідерські місця, що засвідчило наявність стресової ситуації, тривоги, конфліктів, незадоволення провідних потреб хворої дитини. При цьому компенсація стресу за рахунок одного з основних кольорів (синього, червоного або ж зеленого), які засвідчили б потребу в задоволенні, самоствердженні, активних діях із досягненням мети та певного успіху, мала місце лише у 21,3% дітей із проявами вегетативної дисфункції. Натомість у 63,3% практично здорових дітей констатовано добру адаптованість до навколишніх умов із визначенням мети та шляхів її досягнення, що корелювало з даними методики “Дерево”.

За даними тесту А.Є.Лічко, ми встановили переважання гіпонозогностичного та гіпернозогностичного типів внутрішньої картини хвороби в більшості здорових підлітків (70%) з наявністю гіпертимних або астено-невротичних акцентуацій характеру відповідно.

Серед хворих дітей ми констатували переважання тривожно-фобічного, іпохондричного або ж ейфорійно-анозогностичного типів акцентуацій. Схильність до надлишкової емоційності в оцінюванні стану свого здоров'я в поєднанні з підвищеною втомлюваністю, подразливістю й схильністю до іпохондричності (“мене все болить”, “ваші таблетки не допомагають, а лише погіршують мій стан”) характерні більше для дівчат, переважно 15–16 річного віку (63,9%). Тривожно-фобічний тип акцентуацій або ж, навпаки, відверте ігнорування факту хвороби, недооцінювання необхідності перебування на стаціонарному лікуванні, доцільності подальшого обстеження та лікування, відмічалось частіше в хлопців (66,7%), що корелювало з їх потребою проявляти агресію з наявністю можливого почуття провини, сповільнення активності, відчуття нездо-

ланності перешкод і прагнення зайняти захисну позицію щодо дисгармонуючого впливу захворювання на їх організм.

Отримані результати дозволили вважати, що в дітей із синдромом вегетативної дисфункції, в порівнянні зі здоровими підлітками, встановлено певну деформацію всіх складових внутрішньої картини здоров'я, яка вкладається в спотворену внутрішню картину хвороби, визначаючи тим самим ставлення підлітка до власного стану, адаптацію як в умовах захворювання, так і поза ним, у тому числі на тлі стресової чи конфліктної ситуації. Без врахування суб'єктивного оцінювання стану здоров'я самим підлітком залишається практично неможливою всебічна характеристика внутрішньої картини хвороби, а отже, ускладнюється пошук адекватного лікування та профілактики психовегетативних і соматичних проявів основного захворювання.

Висновки.

1. Чинниками, які впливають на внутрішню картину здоров'я в дитинстві, є: вік, стать, інтелектуально-психологічні особливості самого обстежуваного, вплив найближчого оточення та засобів масової комунікації.

2. При синдромі вегетативної дисфункції наявна деформація внутрішньої картини здоров'я з переважанням дезадаптивного симптомокомплексу, а саме: пошуку міцної позиції в житті, прагнення підтримки, реактивного страху травмуючої ситуації, почуття нещасливості та ізоляваності, сповільнення активності та опору хворобі, подвійного бажання заступництва й незалежності, високої інтенсивності соматичних скарг, в умовах хронічного стресу та постійного незадоволення провідних потреб дитини.

3. Застосування запропонованого комплексу методик встановило дезадаптивні деформації внутрішньої картини здоров'я та хвороби в обстежуваних, у порівнянні зі здоровими дітьми, що дозволить у майбутньому удосконалити пошук ефективних психотерапевтичних та немедикаментозних шляхів корекції виявлених психовегетативних змін, поруч із базисною терапією основного захворювання, та розробити комплекс профілактичних заходів для попередження виникнення даної патології.

1. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М.: Медицина, 1997. – 235 с.
2. Іванишин Л.Я. Особливості клінічних проявів, психоемоційного статусу та вегетативної регуляції дітей з артеріальною гіпотензією: Дис. ... канд. мед. наук. – К., 2005. – 156 с.
3. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. – С.-Пб., 2000. – 512 с.

4. Лісова О.С. Деформація внутрішньої картини здоров'я у хронічно хворих осіб (на матеріалі виразкової хвороби): Дис. ... канд. психол. наук. – Чернівці, 2003. – 153 с.
5. Майданник В.Г. Педіатрія. – Харків: Фолио, 2006. – 1125 с.
6. Майданник В.Г., Чеботарьова В.Д., Бурлай В.Г., Кухта Н.М. Вегетативні дисфункції у дітей: нові погляди на термінологію, патогенез та класифікацію // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2000. – №1. – С.10–12.
7. Психологические методы обретения здоровья: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельчонок. – Минск, 2001. – 720 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Изд. дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
9. Шабалов Н.П. Детские болезни: учебник. – 5-е изд.: В 2-х т. – С.-Пб.: Питер, 2003. – Т.1. – 832 с. (Серия “Национальная медицинская библиотека”).

Deformation of internal picture of health and disease with the syndrome of vegetative dysfunction in adolescents 15–18 years old is studied. 30 healthy adolescents formed group of comparison. The displays of dysadaptation for children with the syndrome of vegetative dysfunction, namely: search of strong position in life, aspiration of support, reactive anxiety of psychoemotional situation, feeling of unhappiness and isolation, deceleration of activity and resistance to disease, double desire of deputy and independence, high intensity of somatic complaints, in the conditions of chronic stress and permanent dissatisfying of leading necessities of child are set.

Key words: *internal picture of health, internal picture of illness, teenagers, syndrome of vegetative dysfunction.*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

У статті здійснено аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних науковців до вивчення проблеми професійної компетентності. Розглянуто особливості формування та складові професійної компетентності.

Ключові слова: професійне становлення, професійна компетентність, професіоналізм.

Постановка проблеми. Завданням професійної освіти сьогодні є забезпечення умов підготовки спеціаліста, які сприяють оптимізації його професійного розвитку та самовизначення. При цьому, з одного боку, необхідно задовольнити соціальне замовлення на якість спеціаліста як суму знань та вмінь, а з другого – важливо зберегти унікальність його особистості, закласти потенціал професійно-особистісного розвитку, здатності до самоорганізації, адаптивно-толерантних здібностей.

Особистість спеціаліста визначається професійно важливими якостями, особистісними характеристиками (ціннісно-потребнісна, мотиваційна, поведінкова сфери), особливостями аналітичного мислення, що гармонійно поєднуються в понятті “професійна компетентність”. Тому основним завданням професійної освіти в останні роки стає розвиток професійної компетентності як інтегральної характеристики формування особистості спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес вітчизняної та закордонної психології до проблеми професійного становлення та розвитку особистості завжди був стабільно високим. У психологічних дослідженнях останніх років усе більша увага приділяється вивченню, розвитку, формуванню та удосконаленню професійної компетентності як характеристики, яка визначає якісний рівень професійного становлення та розвитку особистості спеціаліста. Зокрема, Е.А.Клімов, А.К.Маркова, Д.О.Леонтьєв, Є.Ф.Зеєр, Е.М.Борисова, Т.Ю.Базаров, С.Уїдеїт, С.Холліфорд та інші розглядали проблему професійної компетентності в системі професійного навчання та діяльності особистості. Питанню гендерних особливостей професійного становлення та розвитку особистості спеціаліста присвячено праці В.Е.Кона, Е.П.Ільїна, Ю.Е.Альошиної, А.С.Волович, В.Е.Каган, Л.Е.Орбан-Лембрик, С.Д.Максименко, І.С.Клециної, Т.В.Бендас, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової та ін.

Формулювання цілей та виклад основного матеріалу. Аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури дозволяє визначити професійне становлення як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного й творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини.

Суб'єктивний підхід, який розглядає працю як функціональну психічну систему, центральною ланкою якої є особистість, дозволяє говорити про професійну компетентність як елемент професійного становлення та самовизначення особистості спеціаліста.

Професійний розвиток особистості визначається як процес формування в людини можливості (перш за все здібностей) та мотивів, які оптимально відповідають вимогам діяльності, її цілям, змісту та умовам реалізації. Розвиток особистості, як зазначає Є.А.Клімов, триває в нормально напруженій діяльності “за рахунок ініціативи, активності, мотивів суб'єкта цієї діяльності” [7]. Професійне становлення особистості, її професіоналізм, що характеризується продуктивним виконанням професійних задач та зумовлюється професійною самоактуалізацією, визначається поняттям професійної компетентності, як інтегральної характеристики професіоналу [11].

Компетентність, як показують дослідження, належить до категорії багатозначних термінів, наслідком чого є множина формулювань цього поняття, що мають доволі невизначений характер.

Основною складністю є те, що більшість дослідників під час розгляду методологічних, змістовних та діагностичних аспектів формування компетентності в процесі професійного становлення особистості пропонують різноманітне тлумачення сутності даного поняття, вкладаючи в нього широкий спектр порівнянь, підмінюючи близькими за значенням термінами та визначеннями.

Для визначення поняття “компетентність” як складної наукової категорії, необхідно проаналізувати його сутнісні ознаки, знайти відповіді на деякі запитання.

У закордонних дослідженнях прослідковується розуміння компетентності як основи для існування певних продуктивних дій. Наприклад, Л.Дж.Пітер у праці “Принципи Пітера” визначає компетентність, як “стан, що дозволяє діяти” [цит. за 17]. І якщо під цим розуміється сукупність суб'єктивних умов, що сприяють продуктивній діяльності, то, виходячи із реальних життєвих ситуацій, компетентність необхідно розуміти як володіння здібностями та вміннями виконувати певну функцію.

Так, Дж.Равен розуміє компетентність як здібність, що є необхідною для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі й включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислен-

ня, розуміння відповідальності за свої дії [цит. за 17]. Згідно з Дж.Ра-венном, компетентність виявляється в органічній єдності з цінностями людини за умови її особистої зацікавленості в даному виді діяльності.

Отже, компетентність розглядається як характеристика діяльнісна. Ці висновки підтверджують погляди вітчизняних дослідників. Так, А.К.Маркова вважає, що компетентність слід визначати як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (діяльнісна компетентність), як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. У той же час діяльність, яка спирається на процеси, що її реалізують, неможлива без врахування особистісних характеристик [10].

Е.А.Царькова так визначає компетентність: "... це стійка здатність особистості здійснювати будь-яку діяльність із розумінням справи" [17].

У вітчизняній літературі зустрічається багато визначень професійної компетентності. Е.Ф.Зеєр [5, с.53], даючи визначення компетентності, зазначає, що це поняття включає не лише когнітивну, операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, а також результати навчання у вигляді знань, умінь, системи ціннісних орієнтацій, звичок та ін. Автор вважає професійну компетентність інтегральною складовою структури особистості як суб'єкта соціальних відносин й активної діяльності.

Згідно з поглядами інших науковців [4; 10; 11; 12], компетентність проявляється в органічному поєднанні із цінностями людини за умов особистої зацікавленості в даному виді діяльності. Можна говорити, що ця характеристика особистості є сукупністю властивостей особистості, які забезпечують високий рівень її саморозвитку.

У тлумачному словнику компетентність визначають як обізнаність, ерудованість. Е.Ф.Зеєр визначає професійну компетентність як сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності. Основними компонентами професійної компетентності є:

- соціально-правова компетентність – знання і вміння у сфері взаємодії із суспільними інститутами й людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування й поведінки;
- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння за спеціальністю;
- персональна компетентність – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація себе в професійній діяльності;
- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики й володіння технологіями подолання професійних деструкцій [5].

А.К.Маркова виокремлює ще один вид компетентності – екстремальну професійну компетентність, тобто можливість діяти в несподівано ускладнених умовах, під час аварій, порушень технологічних процесів тощо [10].

У прикладній психології компетентність часто ототожнюють із професіоналізмом. Але професіоналізм як вищий рівень виконання діяльності забезпечується, окрім компетентності, також професійною спрямованістю й професійно важливими здібностями.

Узагальнюючи тлумачення професійної компетентності різними дослідниками, можна сказати, що в основі розуміння даного поняття як інтегральної характеристики спеціаліста, можна визначити три блоки якостей.

1. Професійно-особистісний, пов'язаний із засвоєнням та розвитком професійних знань та вмінь, інтелектуального потенціалу та емоційно-вольової сфери.

2. Професійно-діяльнісний, спрямований на створення умов для самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

3. Професійно-творчий, пов'язаний із готовністю спеціаліста до сприйняття та реалізації інноваційних ідей, умінням оволодіти новими технологіями.

Як зазначає Е.Ф.Зеєр, дослідження функціонального розвитку професійної компетентності показує, що на початкових стадіях професійного становлення спеціаліста має місце відносна автономність цього процесу, на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність усе більше об'єднується із професійно важливими якостями. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності стають навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм [5].

Висновки. Професійна компетентність трактується як інтегральна якість особистості спеціаліста, що пронизує всі її професійно-особистісні утворення та забезпечує високий рівень її саморозвитку. А також конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяє професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку кар'єри спеціаліста.

1. Андронов В.П. Професионализм в медицине // Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995.
2. Асеев В.Г. Структура мотивации поведения // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. – М.: МГУ, 1988. – С.134–147.
3. Бодалев А.А. Психолого-педагогические проблемы формирования личности // Личность и общение: Избранные психологические труды. – М.: Международная пед. акад., 1995. – 328 с.

4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 511 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд “Мир”, 2005. – 360 с.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 122 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.–Воронеж, 1996. – 458 с.
8. Крягдже С.П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.23–30.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
11. Мильман В.Э. Производительная и потребительская мотивация // Психологический журнал. – 1988. – №1.
12. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления личности. – М., 2002. – 124 с.
13. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.–Воронеж, 1996. – 103 с.
14. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 123 с.
15. Почебут Л.Г., Чекер В.А. Организационная социальная психология. – С.-Пб.: Речь, 2000.
16. Тукачев Ю.А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований // Психология профессионально-образовательного пространства личности: Сборник науч. статей / Науч. ред. д-р псих. наук, проф. Н.С.Глуханюк. – Екатеринбург, 2003. – С.142–148.
17. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Профессиональное образование. – 2004. – №6. – С.5–6.

The peculiarities of the interpretation of the notion “professional competence” is regarded in the article. The article denotes the peculiarities of professional competence formation and it’s constituents. It is marked that professional competence is supposed to be an integral quality of a person of a specialist which provides a high level of it’s self development.

Key words: *professional becoming, professional competence, professionalism.*

УДК 159.928
ББК 88.411.9

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ В СИСТЕМІ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті аналізується самостійність майбутнього учителя фізичної культури, як засіб отримання, розширення та поновлення знань; розглядається самовиховання та професійна готовність майбутнього вчителя у системі самоосвіти.

Ключові слова: самоосвіта, діяльність, самостійність, професійно-педагогічне самовдосконалення, професійна готовність, самоорганізуюча система.

Актуальність проблеми. Самостійний пошук суб'єктом необхідних фахових знань, оволодіння ними та застосування на практиці, вважається, на нашу думку, одним із головних чинників формування та розвитку здібностей, а також важливою ознакою професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури.

З цього приводу відомий український науковець Р.Скульський розмірковує: “Педагог здійснює діяльність на високому рівні тільки за умови постійного вдосконалення. Вчитель нагадує людину, що йде проти течії: варто йому зупинитись, і течія знесе його далеко назад. Зупинка у вдосконаленні педагогічної майстерності призводить до її втрати” [5].

Таким чином, професійно-педагогічне самовдосконалення вчителя слід розглядати, як надзвичайно важливий аспект його педагогічної творчості. Йдеться не про те, щоб краще вчити вчителя, бо він, як відомо, живе поки вчиться і вчиться поки живе. Нині ця давня істина не втратила своєї значущості. Більш того, лише той учитель може чогось навчити своїх учнів, який сам добре володіє методикою самоосвітньої діяльності, а вона, у свою чергу, пов'язана з розвитком його пізнавальної активності.

Аналіз наукової літератури. Дослідження науковців свідчать, що когнітивна самоосвіта й самоосвіта як частина проблеми самовиховання, призводять до саморегуляції діяльності особистості (А.Арет, А.Ковальов, А.Кочетов, Ю.Самарін та ін.). При цьому категорія інтелектуального самовиховання трактується цими авторами як більш широка щодо самоосвіти, оскільки передбачає, окрім набуття знань, розвиток інтелектуальних якостей та здібностей [3].

Як зазначає академік С.Струмилін: “Розумові здобутки, як і будь які інші, сильно старіють та амортизуються від часу. Наші наукові знання і пізнання є не менш важливими засобами виробництва в галузі розумової

праці, ніж різноманітні механічні пристосування в сфері праці м'язової. І ті, й інші завжди потребують логічного, а інколи і капітального ремонту. Спеціалісти, не поновлюючи і не збагачуючи свого розумового багажу щодня, в розумінні своєї професійної придатності, будуть відставати від вимог поточного дня, виконуючи свою роботу рутинно, втрачати всяку її суспільну цінність і смисл” [6].

Як бачимо, у вищенаведених визначеннях існують суперечності, яких можна позбутись, якщо розглядати самоосвіту як засіб отримання, розширення та поновлення знань.

Під самоосвітою ми розуміємо індивідуально-особистісну діяльність, спрямовану на засвоєння, осмислення й наповнення новим змістом знань, формування нових ставлень до своєї діяльності й дійсності взагалі, вироблення й корегування у зв'язку із цим відповідних умінь, навичок, звичок і якостей. Хотілось би акцентувати увагу, насамперед, на ту особливість визначення, яка, власне, репрезентує психологічний зміст самоосвіти. Це стосується всього, що складає новизну особистісних відносин, до осмислення й наповнення новим змістом знань, діяльності і на основі цього переоцінок та переосмислення способів самоорганізації та самовдосконалення. Саме ці процеси детерміновані людською самосвідомістю й можливі завдяки інтенсивній мисленнєвій діяльності.

Для більш повного розуміння самої сутності самоосвітньої діяльності необхідно чітко собі уявляти, що всі наші знання (навіть найбільш повні й достовірні) не є певним каталогом, з якого за необхідності вони дістаються й куди відкладаються. Важливо пам'ятати, що знання – це інструмент, засіб, а значить, їх можна й потрібно доповнювати, удосконалювати, розвивати.

А.Громцева в самоосвітній діяльності вбачає “задоволення потреби особистості, що розвивається, яка визначає свій смисл життя, своє призначення в суспільстві. До того ж, це не лише задоволення потреби в знаннях через самоосвіту, але це й реалізація потреби в діяльності самоутвердження”. Більш того, вона вважає, що потреба в самоосвіті тим вища, чим у більшій мірі має місце суб'єктивна представленість таких утворень: пізнавальний інтерес, сформованість ідеалів, життєвих планів та цілеспрямованість [4].

Одним із можливих шляхів дослідження процесу вибору професії може бути, – на думку П.Шавір, – зіставлення різноманітних його структурних елементів. Особливий інтерес складає вивчення взаємозв'язку таких особливостей особистості, з яких одні виступають як відносно ранні й попередні умови її професіоналізації, а інші є інтегральним результатом цього процесу.

Самовиховання, яке стимулюється професійною спрямованістю, зміцнює останню й сприяє загальному розвитку особистості, становленню

стійкої системи мотивів. Тобто, якщо суб'єкт свідомо (виходячи із соціального замовлення, своїх особистісних якостей, професійних інтересів) вибирає свою майбутню професію, то вона буде спонукати його працювати над собою з метою набуття необхідних якостей для майбутньої успішної професійної діяльності.

А.Кочетов розглядає самовиховання як засіб підготовки до професійної діяльності. Зокрема в юнацькому віці, коли, уявлення про професійно значимі якості виступають як зразок самовдосконалення в процесі професійного самовизначення, еталона для оцінки своєї майбутньої трудової діяльності [2].

Самопізнання в процесі професійного самовизначення також спрямоване на виявлення, перш за все, особливостей самооцінки якостей, необхідних для вибраної професії. Як правило, старшокласники, які не визначили свого життєвого шляху, не займаються самоосвітньою діяльністю. Ось чому таким важливим є те, щоб професійний вибір юнаками був зроблений свідомо й за покликанням. Існує помітний зв'язок між вибором спеціальності вчителя за покликанням та систематичною його самоосвітою.

Формування пізнавальної активності неможливо розглядати поза зв'язком із проблемою самостійності. Самостійність – це здатність особистості до діяльності, що здійснюється без втручання ззовні. Ріст самостійності призводить до перебудови особистості, перед якою відкривається можливість та необхідність подальших самостійних дій. Оскільки для ранньої юності характерне більше прагнення до самостійності, то суттєво розширюється сфера її особистісного прояву в організації та проведенні різноманітних видів діяльності. Пріоритет тут належить таким питанням, як режим самостійної розумової роботи, планування навчальних занять, правильна організація самого процесу засвоєння знань та ін. Усе це веде до формування методів розумової діяльності, до вироблення власного стилю цієї діяльності [4].

Самостійність проявляється в різноманітних видах діяльності й розглядається в різних вікових періодах [1]. Нас же цікавлять питання становлення пізнавальної самостійності й просто самостійності, як властивості особистості. Це питання розглядається щодо сформованості суб'єктом навчальної діяльності, щодо вміння діяти без сторонньої допомоги в знайомих та нових ситуаціях, щодо співвідношення спонукальних сил та виконавських дій.

Обговорюючи оптимальні умови формування пізнавальної самостійності, автори вказують на дві взаємопов'язані форми розвитку цієї якості особистості:

- 1) активізацію розумових, емоційних та вольових сил суб'єкта;

2) організація оптимального сприяння суб'єкту з боку організатора його діяльності.

При цьому Н.Лук'янова, В.Куценко і З.Пономарьова звертають увагу на те, що навчання самостійності повинне опиратись на стійкий усвідомлений мотив. М.Дідора рекомендує створення системи самостійних робіт, які дають можливість активізувати перелічені компоненти особистості. В.Куценко в якості основної умови рекомендує організацію процесу самовиховання. Попри все різноманіття підходів, найбільшу роль у цьому процесі слід відводити формуванню дій самоконтролю та самооцінки.

Самостійність – не ізольована риса, а така, що визначає напрям розвитку всієї особистості. А.Макаренко, у свій час, встановив факт особливого значення, суть якого полягає в тому, що не просто сама по собі участь індивіда в життєво-необхідній праці, а позиція самостійного й відповідального учасника суспільно-трудової діяльності морально перетворює особистість, формує її.

Під самостійністю розуміють ще інтегративну властивість особистості, яка виконує роль регулятора діяльності, на основі єдності думки, почуттів, волі, що проявляються у відносній незалежності, ініціативності, відповідальності. Таким чином, інтегративність є не що інше, як певна сукупність умінь:

- без нагадування приступати до виконання всіх компонентів навчальної діяльності (орієнтувальних, виконавчих, контрольних дій);
- власними силами розв'язувати навчальну задачу;
- ставити мету й планувати її досягнення, вносити в рішення задачі елементи новизни;
- здійснювати контрольні дії;
- виконувати завдання у відведений термін.

Передумовами успішного формування пізнавальної самостійності є: високий рівень навчальної мотивації в процесі самопідготовки, готовність здійснювати навчальну діяльність раціональним способом, ділова спрямованість особистості.

Самостійність – широке поняття. Стаючи рисою характеру людини, вона визначає всі основні прояви її особистості й діяльності. Як й інші якості особистості, самостійність спочатку формується як парціальна властивість особистості. Вона стає повнокровоною та різнобічною тільки за умови включення суб'єкта в активну багатопланову діяльність.

Ми вже говорили про те, що самостійність відносять до тих особистісних якостей, які мають інтегративний характер. У нашому розумінні це означає, що особистісно-творчі функції психічної діяльності на суб'єктивному рівні детерміновані наявністю та мірою розвитку цієї характеристики. У зв'язку з тим, що самостійність виступає не просто як результат розвитку психіки, але і як важлива, базова її причина на стадіях

більш зрілого онтогенезу, то в ній приховані (закладені) і великі управлінські можливості (ми маємо на увазі не саму якість, а особистість, якій вона властива).

Відомо, що всі види діяльності, в основі яких лежить самостійність (тобто самостійність у постановці мети, виборі засобів та методів її досягнення, в оцінці змодельованих умов кінцевої мети та корегуванні в зв'язку із цим своєї діяльності й поведінки), відносяться до системоутворюючих, оскільки саме в них має місце функція управління.

Користуючись мовою кібернетики, зв'язки управління можна охарактеризувати як такі, які будуються на основі певної програми й представляють собою спосіб її реалізації. Це означає, що над функціонуючою чи розвиваючою системою завжди є щось, що акумулює в собі в тому чи іншому виді загальну схему відповідного процесу. Якщо не було б такої схеми, то не можна було б говорити й про закони функціонування та розвитку. Це щось і є, власне кажучи, системою управління, а зв'язки управління – це ті засоби, з допомогою яких вона реалізує схему.

На нашу думку, повноцінна професійна самореалізація набуває автономного змісту, якщо одним із чинників готовності до педагогічної діяльності буде самоосвіта. Більше того, у нашому розумінні, самоосвіта й самовиховання виконують роль тих приводних ременів, завдяки яким запускається “вічний двигун” професійного творення.

Підтвердженням сказаного може слугувати розроблена П.Горностаєм структура загальної психологічної готовності особистості до професійної діяльності (таблиця 1).

Якщо спробувати схарактеризувати кожен з елементів цього переліку на рівні його відповідності тій чи іншій структурі, то зіштовхнемося з труднощами стосовно оцінки їх функціональних можливостей на рівні загальної структури.

Причина полягає в тому, що відсутній зв'язок між елементами, а також порушено цілісність, що у свою чергу дає науковцям підстави не погоджуватись, що дана структура є системою. Ця структура нагадує окремі вузли та деталі розібраного двигуна. А для того, щоб він запрацював, кожен елемент (деталь) повинен зайняти своє (тільки йому належне) місце в загальній системі.

Вважаємо, що самоосвітня діяльність майбутніх учителів фізичної культури виступає основним чинником, який може привести всю вищезгадану структуру в дію, перетворюючи її тим самим у систему. Без цієї функціональної особливості представлена схема може сприйматись як надумана та статична. Адже кожен із перелічених елементів структури важливий не сам по собі, а лише в ситуації включеності в певну діяльність.

Структура професійної готовності (за П.Горностаєм)

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ			
Довготривала готовність		Короткочасна готовність	
1	Ціннісні орієнтації	1	Розуміння цілей діяльності
2	Потреба в праці	2	Розуміння значущості праці
3	Мотиви праці	3	Почуття відповідальності
4	Інтереси та здібності	4	Емоційно-ціннісні відношення
5	Установки	5	Настрій на роботу
ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ			
1	Ідеал професіонала	1	Рольовий образ
2	Самооцінка професійних можливостей	2	Самооцінка підготовленості
3	Самооцінка професійної майстерності	3	Впевненість у собі
4	Самооцінка вдосконалення	4	Професійна рефлексія
1 ПРОФЕСІЙНО-ОПЕРАЦІЙНА ПІДСИСТЕМА			
1	Знання, досвід особистості		Орієнтовна основа дії
2	Професійні навички, звички	2	Антиципація
3	Професійні вміння	3	Реалізуючі стратегії
4	Сформовані стратегії	4	Професійне мислення
1 ПІДСИСТЕМА ПВЯ (професійно важливих якостей)			
1	Властивості нервової системи	1	Стан нервової системи
2	Особливості психічних процесів	2	Процеси сприйняття, уваги, мислення, пам'яті
3	Характерологічні особливості	3	Емоційні стани
4	Професійні здібності	4	Вольова регуляція

Професійно-педагогічна самоосвітня діяльність майбутніх учителів фізичної культури у власне психологічному значенні означає, що її здійснення може відбуватись не тільки на предметному, а й на психічному рівні, тобто вся робота над своїм “професійним я” здійснюється у сфері самосвідомості: через самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самоконтроль); через самовідношення (самооцінку) і через самокорекцію.

Професійно-педагогічна самоосвіта як частина педагогічної діяльності важлива сама по собі, оскільки в ній відображена діяльнісна основа творення власного професійного “Я”.

У зв'язку із цим розглянемо запропоновану П.Горностаєм схему взаємодії підструктур готовності до професійної діяльності (рис.1). На думку автора, професійне самовизначення можна вважати успішним у тому випадку, якщо рівні розвитку двох названих сфер відповідають один одному, тобто високий розвиток професійних якостей особистості поєднується із професійною спрямованістю і, у кінцевому рахунку, із професійними намірами. Відсутність такої відповідності можлива лише за недостатнього розвитку професійної спрямованості. Останній буває за

відсутності яскраво виражених професійних здібностей і є недоліком виховання та профорієнтації (так званий соціальний інфантилізм), або при незбігу розвитку професійних якостей і професійної спрямованості в одній сфері діяльності (людина не знайшла свого покликання).

Професійна придатність є провідною гранню готовності, її основою, а професійне ставлення – це грань залежна, надбудовча. Однак саме вона є головною в процесі професійного самовизначення та професійного становлення [7].



Рис.1. Взаємодія підструктур готовності

Відомо, що джерело перетворення системи або її функцій закладено, як правило, у самій системі: оскільки це пов'язано з доцільністю її поведінки. Суттєвою рисою цілого ряду системних об'єктів вважається те, що вони є не просто системами, а самоорганізуючими системами.

Саме до таких систем і належить людина. У зв'язку з цим певний інтерес викликає аналіз структури психологічної готовності до професійної діяльності, з тим, щоб знайти серед елементів ті, в яких приховано самоорганізуючу основу. Ні один з елементів сам по собі з усіх представлених підсистем не дає на це схвальної відповіді. Ми впевнені, що рішення може бути знайдено тільки на основі встановлення відповідних зв'язків між елементами системи, що повинно привести до знаходження тієї реально функціонуючої самоорганізуючої підсистеми. Нами вже вказувалось на те, яку роль у цьому процесі ми відводимо самоосвітній діяльності.

Висновки. Професійне становлення, як правило, розглядають у контексті формування певних якостей та властивостей характеру, розвитку мотиваційної, операційної (володіння способами діяльності), вольової (уміння регулювати свою діяльність) та оцінної (самооцінка підготовленості до професійної діяльності) сфер. Зазначимо, що саме в самоосвітній діяльності найбільш повно проявляються та формуються всі названі компоненти.

Професійно-педагогічна самоосвіта виступає об'єднуючою основою, в якій чітко проявляються всі структурні особливості психологічної готовності до професійної діяльності. Іншими словами, це означає, що розвиток самоосвіти ми розглядаємо як одну з найважливіших умов готовності до педагогічної професії. Крім того, вона відіграє вирішальну роль на всіх етапах професійного становлення вчителя.

1. Абрамова Г. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Кочетов А. Организация самовоспитания школьников: Книга для учителя. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 173 с.
3. Козлова К.П., Скібенко Н.В., Лезкін Н.В. Формування професійних умінь у майбутніх вчителів фізичної культури // Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: Конференція / Упоряд.: В.І.Завацький та ін. – Луцьк, 1994. – С.99–100.
4. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранным языкам: Метод. рекомендации / Отв. ред. И.Антонов. – Горький: Изд-во ГоГПН, 1990. – 75 с.
5. Скульський Р.П. Учитесь быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
6. Сінгаєвський С.М., Сінгаєвська О.С. Оптимізація системи підготовки вчителів фізичної культури у педагогічному вузі // Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: Конференція / Упоряд. В.І.Завацький та ін. – Луцьк, 1994. – С.241–242.
7. Федик О.П. Психологічна готовність студентів до майбутньої професії як фактор ефективної спортивно-педагогічної діяльності // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – Ч.2. – С.62–67.

In the article there have analyzed self-conduction of future teacher of physical training as a mean of gaining, broading and improving knowledge; there have observed self-conduction and professional qualification in educational system.

Key words: *self-education, activity, independence, professionally-pedagogical self-perfection, professional readiness.*

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються умови забезпечення якості фахової підготовки у вищій школі. Визначається механізм професійного саморозвитку особистості. Аналізуються особливості змін ціннісно-смыслового простору студентів-психологів у процесі їх підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: особистісне самовизначення, самоідентифікація, ціннісно-смыслове самовизначення, механізм особистісного саморозвитку, професійне становлення, життєва активність, моральна вихованість.

Актуальність проблеми. Сучасні умови життя людини в період соціально-економічної кризи суспільства характеризуються духовним збідненням, необхідністю переоцінки (переорієнтації) соціальних цінностей, посиленням тенденції втрати сенсу власного життя та знецінення життя іншої людини. Найбільш уразливі за таких умов молоді люди, бо юнацький вік – це період особистісного та професійного становлення, самоідентифікації особистості.

Мета повідомлення полягає в з'ясуванні можливості підвищення соціально-психологічної стійкості молоді, яку більшість сучасних науковців вбачають у пошуку засобів активізації та методів управління саморозвитком особистості, формуванні в юнацтва позиції активного суб'єкта власного життя. У значній кількості молодих людей період особистісного та професійного становлення збігається з роками навчання у ВНЗ, де вони одержують вищу професійну освіту. Це підвищує відповідальність освітян за якість навчання і виховання студентської молоді.

Аналіз сучасних точок зору на проблему. У світі теперішніх вимог до вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки фахівців, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Однак, реформуючи освіту, треба зважати на те, що студент ВНЗ не тільки майбутній фахівець, а й громадянин сучасного суспільства.

З цього погляду виховання й навчання студентів – дві взаємозалежні сторони єдиного освітнього процесу у ВНЗ. Кожний вуз не тільки озброює студентів знаннями, а й забезпечує їх усебічний розвиток і професійну підготовку. Досягнення цілей виховання сприяє якісній фаховій підго-

товці, здійснення професійно спрямованого навчання допомагає вихованню та всебічному розвитку особистості згідно з вимогами сьогодення [4].

Зазначимо, що особистісний простір ширший за професійний, він лежить у його основі. Те, як людина планує й реалізує сценарій свого професійного життя, залежить від її психологічних особливостей та якості фахової підготовки. Однак професійна діяльність теж впливає на особистісні якості й поведінку людини, може стимулювати її особистісне зростання або, навпаки, руйнувати, деформувати, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку.

Сучасні науковці: О.Г.Асмолов, М.Й.Боришевський, А.К.Осницький, І.А.Слободянюк та інші – механізмом саморозвитку особистості вважають зміни, які відбуваються в мотиваційно-цінно-смисловій сфері людини. Визначення напрямів зміни в ціннісно-смисловому просторі майбутнього фахівця дозволяє розробити шляхи та методи управління професійним зростанням особистості в процесі фахової підготовки студентів. Остання неможлива без поєднання навчання й виховання в освітньому процесі.

Психологічний зміст єдності навчання й виховання полягає в їх спільному сприянні формуванню необхідної спрямованості особистості майбутніх фахівців, характеру, світогляду, моральних якостей студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, естетичних потреб і смаків.

Формуючи певні значущі відносини, особистісні ставлення, ми впливаємо на внутрішню позицію, систему настановлень молодого людини, а отже, і на зміст та забарвлення її самовизначення. Особистість, яка самовизначилась, або соціально зріла особистість – це суб'єкт, що усвідомив свої цілі, ідеали, особистісні та фізичні якості, власні можливості та зовнішні, соціальні вимоги.

Для студента питання самоідентифікації найбільш актуальні, він вирішує їх прямо й опосередковано, обговорюючи з друзями, рідними, однокурсниками і викладачами різні проблеми. Поступово він формує образ того дорослого, того громадянина, яким стане в майбутньому. Сучасні студенти прагнуть здобути таку освіту, яка підготує їх не тільки до професійної кар'єри, а й до життя в суспільстві і сім'ї, освіту, яка допоможе їм відбутися як особистостям.

Коли в університетських аудиторіях лунають різні думки, точаться відкриті суперечки й дебати, коли триває процес постійного пошуку, усі ці питання особистісного й суспільного самовизначення природним чином стають частиною процесу інтелектуального формування студентів. Тому, поєднуючи навчальні курси з життям, викладач може здійснювати вплив не тільки на інтелектуальний розвиток студентів, а й на їх соціальне, психологічне й політичне становлення.

Зазначені умови організації навчального процесу особливо важливі під час підготовки студентів – майбутніх практичних психологів. Це

зумовлюється, передусім, специфікою професійної діяльності практичного психолога – її спрямованістю на надання психологічної допомоги іншим. Психолог-практик не просто працює, спілкується з людьми, а й активно впливає на них, змінює їх [1]. Тому процес підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології має включати не тільки засвоєння теоретичних знань, а й формування професійно важливих рис особистості фахівця. У даному випадку можна сказати, що центральною ланкою системи підготовки практичних психологів має бути особистісна підготовка майбутніх фахівців, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи.

Крім того, за нашим переконанням, теоретичні знання із психології, яких набувають студенти, мають бути суб'єктивно значущими, такими, що змінюють їх самих, розв'язують їх внутрішні протиріччя, формують психологічний світогляд, як певний тип життєвої філософії, позитивне ставлення до себе та інших, ціннісні орієнтації, особистісні настановлення [3]. Отже, навчання повинне будуватися таким чином, щоб активізувати процес особистісного саморозвитку студента.

Мета освіти (особливо вищої) повинна полягати в тому, щоб допомогти студенту організувати внутрішню взаємодію між навчальною діяльністю (процесом пізнання) й особистісним самовизначенням. При цьому важливо не допустити “збідніння душ” при збагаченні інформацією [2]. Потреба в такому внутрішньому діалозі зумовлюється роботою з усвідомлення, розвитку й уточнення своєї ціннісно-сислової сфери. Дійсно, живе особистісне знання породжується з активного особистісного ставлення студента до навчального матеріалу. У формуванні ж ціннісно-сислових переваг знаходиться основа процесу особистісного самовизначення. Говорячи образно, особистісне й професійне самовизначення ідуть поруч із ціннісно-сисловим самовизначенням.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну спрямованість особистості й становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, а також ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і “філософії життя”.

Формування особистістю своєї ціннісно-сислової сфери – процес складний, пролонгований у часі, зумовлений багатьма факторами. Нам було цікаво дослідити динаміку зміни життєвих (особистісних, професійних) цінностей студентів-психологів за час їх навчання на психологічному факультеті.

Найбільш поширеною нині є методика вимірювання ціннісних орієнтацій М.Рокіча, яка виділяє термінальні (кінцева мета індивідуального існування) та інструментальні (спосіб дій, якості особистості) цінності. Дослідженням були охоплені студенти-психологи третіх, четвертих і п'ятих курсів. Аналіз результатів показав таке.

Погляди на важливі аспекти життя та кінцевий результат своєї діяльності у студентів різних курсів дуже схожі. Перше місце на кожному курсі було віддане здоров'ю, що чітко підкреслює свідоме розуміння студентами важливості фізичного та психічного здоров'я в житті людини, його необхідності для повноцінної реалізації свого потенціалу, для особистісного самовизначення та професійного становлення індивіда.

На другому місці у студентів III курсу стоїть така термінальна цінність, як наявність справжніх, вірних друзів, яка у студентів старших курсів відходить на більш нижчі місця: IV курс – 7 місце, V курс – 9 місце. Це свідчить про зменшення залежності студентів старших курсів від думок друзів, від потреби постійної підтримки з боку інших, про ріст їхньої самостійності, упевненості в собі. Але все ж таки при ранжуванні студентами IV, V курсів термінальних цінностей наявність вірних друзів увійшло в першу десятку, і це свідчить про важливість для них мати людей, яким можна довіритись у скрутну хвилину, розділити з ними свої радості та проблеми. Утім для старшокурсників уже більш важливою стає можливість такого емоційного контакту з коханою людиною, оскільки на друге місце вони ставлять кохання, яке у студентів III курсу знаходиться рангом нижче. На IV курсі третю позицію посідає щасливе сімейне життя, хоча студенти V курсу його відносять аж на восьме місце, а більш вищі ранги віддають творчості, свободі й самостійності, упевненості в собі, активному життю та цікавій роботі. Як бачимо, у майбутніх випускників першорядною метою є досягнення свободи від внутрішніх протиріч, досягнення самостійності й незалежності в судженнях та діях через творчість, активний спосіб життя, емоційну насиченість повсякденної діяльності, цікаву роботу, постійний фізичний і духовний розвиток тощо.

У студентів IV курсу також наявне бажання реалізувати себе як особистість, фізично й духовно самовдосконалюватися шляхом постійної роботи над собою, розширення своєї освіти, власного світогляду, підвищення загальної культури, досягнення внутрішньої гармонії і т. д. Але ця картина ще не зовсім структурована, на відміну від V курсу, де вже чітко прослідковується певна життєва позиція й ціннісні орієнтації послідовно доповнюють одна одну.

А на III курсі ми явно бачимо прагнення студентів поставити на перші місця по одній цінності з різних сфер, відразу охопивши всі напрями життєдіяльності: це і здоров'я, і вірні друзі, і кохання, і пізнання, і матеріальне забезпечення, і свобода, і суспільне визнання тощо. На наш погляд, така широта визнаних важливими планів і цілей індивідуального існування свідчить про неостаточну сформованість у студентів III курсу системи термінальних цінностей. Процес духовного розвитку та перегляду своїх світоглядних позицій досить активно триває протягом наступних

двох років навчання й приводить до більш усвідомленого розуміння – уже випускниками ВНЗ – системи своїх життєвих цінностей.

Цікаво зазначити, що на останньому місці у студентів IV та V курсів розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), у III курсу ця цінність стоїть на 16 місці. Отже, професійний і особистісний ріст студентів сприяє усвідомленню важливості використання свого часу на реалізацію поставлених планів та досягнення цілей, на формування активної позиції в суспільстві, і лише незначну частину вільного часу вони планують витратити на розваги.

Хоча погляди на головні життєві цілі та значущі аспекти діяльності у студентів різних курсів дуже схожі, проте шляхи досягнення запланованого – різні. Третій курс на перше місце серед інструментальних цінностей поставив широту поглядів: уміння розуміти чужі погляди, поважати смаки, звички, традиції інших, у той час як на IV курсі широта поглядів у зазначеному списку опинилася аж на п'ятому місці. Утім студенти V курсу знову значно підвищують ранг даної цінності, ставлячи її на друге місце. На III курсі другу позицію в переліку інструментальних цінностей посідає чуйність (турботливість), на IV курсі вона знаходиться на третьому місці, а от студенти V курсу поставили дану цінність аж на 14 місце, тоді як третя позиція в них належить раціоналізму. Уміння тверезо й логічно мислити та приймати продумані рішення у студентів III та IV курсів зайняло відповідно восьме та шосте місця. Отже, із засвоєнням професійних знань змінюються й погляди особистості, більш важливими в досягненні мети стають логічність і послідовність думок та дій, а емоції в даній ситуації починають відігравати другорядну роль.

Така інструментальна цінність, як незалежність, тобто здатність діяти самостійно, рішуче здійснювати заплановане, студентами III та IV курсів поставлена на четверте місце, тоді як V курс визнав її найбільш значущою з усього переліку. І це знову ж таки свідчить про внутрішню необхідність індивіда, який професійно розвивається, самостійно досягати своєї мети, що, передусім, обов'язково сприяє особистісним змінам.

Треба зазначити, що така важлива якість особистості практичного психолога, як терпимість до поглядів і думок інших, уміння вибачати іншим їх помилки, у проранжованих студентами списках поставлена на сусідні місця: 6, 7 і 5 відповідно III, IV та V курсом. Це засвідчує розуміння студентами надзвичайної значущості даної якості майбутнього психолога для його успішної професійної діяльності; і це усвідомлення на V курсі стає глибшим.

Велику роль у повному розкритті внутрішнього потенціалу особистості, у створенні сприятливих умов для професійної й особистісної реалізації відіграє життєрадісність, почуття гумору, оптимізм, віра у свої сили. І це добре розуміють студенти-психологи, про що свідчать місця, які

посіла дана інструментальна цінність: III курс – 5 місце; IV курс – 2 місце; V курс – 6 місце.

Слід зазначити, що з наведеного списку інструментальних цінностей велике значення приділялось такій якості особистості, як високі запити, особливо студентами V курсу (9 місце). Таке особистісне усвідомлення стає досить важливим у житті людини, оскільки чим більшого людина прагне, чим вищі в неї вимоги як до себе, так і до життя, тим більше в неї шансів досягти саме того, про що вона мріє, та поступово переходить на більш високий рівень особистісного розвитку.

Також необхідно наголосити на тому, що така риса особистості, як непримиренність до недоліків у собі та в інших, яка є неприпустимою в роботі практичного психолога, поставлена студентами усіх трьох курсів на останнє місце.

Отже, аналіз отриманих даних за методикою “Ціннісні орієнтації” М.Рокіча показав, що певні важливі кінцеві завдання індивідуального існування у студентів III–V курсів дуже схожі, хоча студенти V курсу мають більш чітке уявлення про систему своїх цінностей. Крім того, вони проявляють більшу самостійність та відповідальність за реалізацію поставленої мети, у той час як для молодших курсів більш характерними є нерішучість і залежність на шляху до запланованого.

На нашу думку, викладачі мають звертати увагу студентів на той факт, що формування їх змістовного простору має здійснюватися через залучення до культури – загальнолюдського досвіду, спираючись на який багато поколінь людей вирішували свої життєві завдання й будували свій індивідуальний життєвий шлях. Звертаючись до культури, студент розуміє, що вона містить у собі системи цінностей, які можуть слугувати орієнтирами для поточних цілей людини, основою для визначення й реалізації пізнавальних, практичних і особистісних завдань. Користуючись біографічними й автобіографічними матеріалами, студенти мають змогу проаналізувати життєвий шлях багатьох психологів, що були справжніми професіоналами своєї справи, наприклад таких, як Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, П.Р.Чамата, К.Юнг, К.Ясперс та багато інших. Такий аналіз допомагає студентам побачити, який вплив на творчі долі цих людей зробила інтеграція ціннісних уявлень культури, а також звернути увагу на те, що засвоєння загальнокультурного досвіду досягається шляхом тривалої, ретельної праці: культура – це не просто середовище, яке вирощує й збагачує людину, а зусилля людини бути людиною. Після таких проведених досліджень у студентів дійсно починається серйозна внутрішня робота щодо усвідомлення свого ціннісно-сміслового простору і його зв'язку із цілями й завданнями обраної професії. До них приходять розуміння того, що професійна діяльність має набути особистісного відтінку, тобто втілювати й відображати через себе особистість. Заро-

дження у студентів потреби виразити себе у справі, а не просто збагатити себе новою інформацією, дає їм шанс зайняти принципово нову позицію стосовно процесу навчання (а в результаті – до власного життя), позицію, де вони можуть стати активними суб'єктами своєї життєтворчості.

Висновки. Високого рівня фахової підготовки неможливо досягти без розвитку у студентів спеціальних здібностей, які за змістом і формою мають відповідати вимогам певної професійної діяльності, а також без відповідних до цих вимог знань і вмінь. Але найважливішою умовою досягнення високого рівня фаховості є достатній розвиток у майбутнього фахівця загальних здібностей, а також інтеріоризація загальнолюдських цінностей у його власні, особистісні цінності, що повинно забезпечити моральну вихованість суб'єкта професійної діяльності.

Таким чином, формування в майбутніх фахівців системи загальнолюдських життєвих цінностей та перетворення їх в особистісні настановлення, що забезпечує процес саморозвитку особистості, потрібно розглядати як значуще завдання сучасної вищої освіти та умову її якості.

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: Теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2007. – Т.IX. – Ч.5. – С.25–32.
3. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навч. посібник. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – С.325–329.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.

In the article the terms of providing of quality of professional preparation are examined at higher school. The mechanism of professional Self-development of personality is determined. The features of changes are analysed the valued-semantic space of students-psychologists in the process of their preparation to professional activity.

Key words: *personality self-determination, self-authentication, valued-semantic self-determination, mechanism of personality self-development, professional becoming, vital activity, moral breeding.*

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано зміст основних структурних одиниць феномена статевої свідомості особистості в дошкільному віці: статева ідентифікація, “я-образи”, статеві ролі, первинні ціннісні пріоритети статевої орієнтації, психологічна статъ.

Ключові слова: статева самосвідомість, статеві ролі, статево-рольова орієнтація, психологічна статъ, статеве виховання, статева соціалізація.

Постановка проблеми. Розвиток статевої свідомості дитини є, як відомо, вагомим чинником становлення особистості. Однак тривалий час формуванню здатності людини усвідомлювати власне “Я” і вимоги до себе, як до представника певної статі, надавалося дуже мало уваги. Підрив коренів національної ідентичності особистості також негативно позначився й на ідентичності статевої. Деформованими у свідомості багатьох дорослих людей лишаються соціальні стандарти та ціннісні орієнтації як чоловічої, так і жіночої поведінки. Соціальне життя і ринок праці сучасної України поки що не створюють сприятливих умов для повноцінної самореалізації чоловіка й жінки на засадах гендерної рівності, а значить, і необхідних умов для орієнтації підростаючих хлопчиків і дівчаток на цінності шлюбу, сім’ї, материнства, батьківства.

Низький рівень сексуально-просвітницької роботи серед дітей також зумовлений невідповідністю вихователів до прищеплення хлопчикам і дівчаткам культури статевої поведінки, її етичних засад. Тому вирішення завдань гуманізації суспільства потребує кардинальної переорієнтації наукових досліджень, повернення їх до людини як особистості, індивідуальності в контексті її статевої належності.

Мета повідомлення: проаналізувати зміст основних структурних одиниць феномена статевої свідомості особистості у дошкільному віці: статева ідентифікація, “я-образи”, статеві ролі, первинні ціннісні пріоритети статевої орієнтації, психологічна статъ.

Особливе місце в процесі статевої соціалізації належить психосексуальному становленню особистості дитини [1; 2; 3]. У дослідженнях проблеми статевої соціалізації в межах дошкільного віку (І.С.Кон, В.Є.Каган, Т.А.Рєпіна, Ш.Берн, В.Васютинський, А.Белкін, Т.Говорун, О.Кікінежді, В.Кравець та ін.) відзначається, що особлива роль у

формуванні статевої самосвідомості належить статеворольовим орієнтаціям. Статеворольові орієнтації виступають не тільки механізмом формування уявлень особистості про себе, але й способом фіксації на суб'єктивному рівні особистісно значущих для дитини ставлень, які закріплюються в її внутрішньому світі і втілюються в цінностях. Ці орієнтації безпосередньо впливають на когнітивну, афективну й регулятивну сфери конкретного індивіда. Дитина, засвоюючи схему власної статі, інтеріоризує ті поведінкові зразки, схеми, сценарії, що є найпоширенішими в її середовищі, що виявляються у взаємодії з нею іншими індивідами й поступово стають характеристиками її психологічної статі.

Разом із цим проблема оволодіння дітьми-дошкільниками етичними нормами взаємин з особами протилежної статі, формування в них здатності усвідомлювати належні ціннісні пріоритети статеворольової поведінки залишається малорозробленою у вітчизняній психологічній науці. Тому виникає нагальна необхідність дослідити закономірності становлення всіх компонентів психологічної статі в структурі статевої самосвідомості особистості впродовж дошкільного дитинства й конкретизувати зміст, завдання й методи статевого виховання дітей на цьому віковому етапі.

Результати експериментального дослідження. Для розв'язання проблеми дослідження важливо було визначити, як позначається характер виконання батьками дошкільників функцій тата і мами на уявленнях дошкільнят про зміст основних сімейних ролей, про якості мужності чи жіночності, що є найціннішими для виконання сімейних ролей, про ідеальну сім'ю, найкращих батьків. Із цією метою нами було розроблено перелік питань для здійснення індивідуальних бесід з дітьми про якості мужності та жіночності крізь призму набутого ними соціального досвіду перебування в сім'ї та проводились спостереження за поведінкою дітей в умовах рольових ігор сімейної тематики.

Експериментальна вибірка для проведення дослідження складалася із 40 дітей дошкільного віку обох статей двох груп (молодшої і середньої) дитячого садочка №2 м. Івано-Франківськ. Аналіз одержаних відповідей свідчить, що для дівчаток найбажанішими в образі мами є зовнішні якості (краса, привабливість, молодість) та життєрадісність. Серед небажаних якостей вони називали грубість, балакучість, неохайність, погане ставлення до дітей. Дівчатка зазначали, що не хочуть стати мамою, яка “не готує обіди, залишає дітей голодними”, “погано розчісує дітей”, “мамою, яка не миє брудний посуд”, “лається з татом”, а хочуть бути розумними, охайними й працелюбними мамами. Деякі дівчатка приписували собі, як майбутнім мамам, якості, названі нами “агресивно-авторитарними”. Ці небажані, неприродні для дівчаток якості втілювались у їхніх висловлюваннях на кшталт: “Суворо каратиму своїх дітей”,

“Ставитиму їх у кут”, “Битиму паском” і так далі. Таких відповідей було досить багато.

Хлопчики, уявляючи себе майбутніми татами, хотіли бути “високими”, “татом з бородою”, “татом з вусами” (зовнішні ознаки), часто називали яку-небудь героїчну професію (“тато-рятувальник”, “тато-льотчик”, “тато-міліціонер” і т. п.). Серед бажаних якостей тата найчастіше називалися розум, доброта, порядність, відповідальність (“Буду розумним татом, який вирішує всі питання”, “Порядним і люблячим своїх дітей”). Разом із тим діти виявили негативне ставлення до пияцтва, лихослів’я з боку батька. Результати опитування показали, що більшість хлопчиків на чільне місце за важливістю для чоловіка ставили силу й сміливість, але зміст цих якостей дітьми тлумачився своєрідно: деякими – як “уміння битися” (“Вони всі так б’ються, так в бійку і лізуть”, “Тому що він сильно б’ється”, “Ми всі сміливі, тому що битися уміємо”, “Він сміливий, тому що сильний”), деякі діти орієнтувалися на зріст і вагу: “Сильний, тому що великий, товстий”.

Спостереження й співбесіди з дошкільниками продовжувались нами і в процесі рольових ігор за сюжетами сімейного життя. Нас цікавило, чи проявляються (і як саме) особливості побудови взаємин у сім’ї, де зростає дитина, якості, властиві її членам, виконання сімейних обов’язків батьками, способи вирішення ними конфліктних ситуацій у виконанні дітьми сімейних ролей в умовах ігрової діяльності. Отримані дані свідчать, що в більшості дітей не сформовані уявлення про мирні способи вирішення конфліктів, діти віддзеркалювали традиційні, прийняті в сім’ї авторитарні дії батьків у ситуації сімейного конфлікту: загрози, лайка, читання моралі тощо. Порівняно краща обізнаність дівчаток про жіночі ролі в сім’ї, ніж хлопчиків про ролі чоловічі, свідчить про те, що роль чоловіка в житті сім’ї, за досвідом дітей, менша ніж роль жінки.

Проведений за результатами спостереження сюжетно-рольових ігор та співбесід кількісний і якісний аналіз уявлень дітей про мужність і жіночність у контексті виконання ними сімейних ролей показав, що в більшості дошкільників 3–4 років (60%) та в значній частини дошкільників 5–6 років (50%) ці уявлення нечіткі, бідні, схематичні, фрагментарні й здебільшого невірні. Загалом уявлення більшої частини дошкільників як молодшої, так і середньої груп можна віднести до третього та четвертого – найнижчих рівнів сформованості. Разом із тим уявлення певної частини дітей молодшої та середньої груп відображають соціально схвалювані еталони мужності/жіночності, продуктивні стереотипи функціонування жіночих та чоловічих ролей у сім’ї та свідчать про високий (10% – молодша група, 15% – середня група) та середній (30% – молодша група, 35% – середня група) рівні.

Отже, результати констатуючого експерименту підтвердили необхідність коригуючого виховного впливу на формування уявлень про якості мужності й жіночності в змісті сімейних статевих ролей (батька, матері, сина, дочки) у структурі статевої свідомості дитини дошкільного віку.

Особливості виховання дитини в сім'ї, безумовно, позначаються й на характері стосунків дитини з однолітками. Так, у випадку відсутності згуртованості в сім'ї дитина буде нездатною до співробітництва в товаристві однолітків. Якщо в сім'ї суворо карають дитину, така дитина буде агресивною або заляканою, залежною у взаєминах.

На основі отриманих на етапі констатуючого експерименту даних про наслідки впливу сім'ї та однолітків на зміст уявлень щодо мужності/жіночності в контексті виконання сімейних ролей нами були визначені цілі та зміст подальшого формуючого експерименту. Так, ми вважали, що подоланню роз'єднаності однолітків дошкільного віку різної статі в групах дитячого садка сприятиме оптимізація формування в дитини адекватних уявлень про мужність і жіночність, сімейні ролі на етичних засадах усвідомлення значущості соціальної ролі протилежної статі. Під час вирішення цієї експериментальної задачі застосовувалися такі психолого-педагогічні засоби: організація спрямованого сприйняття дітьми спеціально підібраних творів художньої літератури, етичні бесіди, сюжетно-рольові ігри, а також виконання різного роду трудових завдань, спільних для хлопчиків і дівчаток.

Добираючи художні твори статево-виховної та коригуючої спрямованості, ми дотримувались таких вимог: доступність віку; емоційна привабливість; динамічність сюжету; емоційний і образний опис головних героїв; наявність епізодів, які діти захочуть і зможуть перенести в гру надалі. Так, для формування у хлопчиків експериментальної середньої групи адекватних загальних уявлень про мужність у змісті чоловічої ролі була підготовлена спеціальна добірка художніх творів, в яких на прикладах вчинків героїв чоловічої статі демонструвались такі якості, як стійкість, сміливість, сила, готовність надати допомогу слабким і старшим людям, бажання й спроможність захищати Батьківщину. У цю добірку були включені народні казки героїчного змісту, уривки з билин, розповіді про захисників вітчизни, про представників героїчних професій та їх мужні вчинки в мирний час (наприклад, "Іван-мужичий син", "Про майстра Іванка" та інші). Ці твори давали можливість показати дітям, що найважчу й найнебезпечнішу роботу зазвичай виконують чоловіки, дозволили викликати почуття захоплення мужністю героїв, бажання наслідувати їх. При цьому не тільки хлопчики, але й дівчатка висловлювали своє захоплення вчинками та рисами мужніх літературних героїв-чоловіків.

Для формування уявлень про жіночність через такі якості, як дбайливість, м'якість, лагідність, миролюбність, терпимість до недоліків інших, турбота про малюків, заслуховувались та обговорювались твори, спрямовані на формування в дітей узагальненого позитивного образу дівчинки: доброї, працьовитої, чутливої до чужого горя, уважної й самовідданої (“Мудра дівчина”, “Дідова дочка і бабина дочка”, “Умілець і Ледарка”). Ми вважали, що участь хлопчиків в обговоренні творів, де героїні проявляють риси жіночності, сприяє формуванню в них адекватних уявлень про те, якою повинна бути дівчинка, та певних соціальних очікувань від дівчаток як майбутніх жінок.

Добірка, спрямована на формування в дітей уявлень про ідеальну сім'ю, складалася із творів, в яких змальовується жертвна й самовіддана любов матері (В.А.Сухомлинський “Про гуску”, Н.Забіла “Старша сестра”), а також сімейні стосунки люблячих людей (Г.Х.Андерсен “Що чоловік не зробить – все добре”). Дошкільники дуже жваво та емоційно реагували на зміст цих творів, брали активну участь в їх обговоренні й оцінці, що сприяло розумінню особливої ролі як матері, так і батька в сім'ї, того, що батьківська турбота виражається в турботі про дітей і всеосяжній любові.

Відомо, що в іграх діти беруть на себе ту чи іншу роль дорослого, ідентифікують себе з моделлю поведінки дорослого та наслідують те, що вони встигли засвоїти з життя світу дорослих. У дослідженні враховувалося, що хоча будь-яка ігрова ситуація є уявною, почуття, які переживає дошкільник у грі, завжди реальні, справжні. Так, хлопчик, що б'ється в грі з ворогом, відчуває себе сміливим, відважним героєм. Дівчинка-“мама” виявляє ніжність до своєї “дитини” – ляльки, тривогу за неї, коли вона “хворіє”. І ці переживання не залишаються безрезультатними під час формування особистостей майбутніх чоловіків і жінок. В умовах формуючого експерименту всім дітям експериментальної групи (і дівчаткам, і хлопчикам), надавалася можливість взяти участь у спеціально організованих іграх сімейної тематики. Сюжети цих ігор були різноманітними: “Діти захворіли”, “Чекаємо гостей”, “Поїздка сім'ї за місто” та ін. Завдання з формування й збагачення дитячих уявлень про сімейні ролі розв'язувались також в інсценуванні “Мама захворіла” з відповідним набором ляльок та реквізиту.

З метою актуалізації отриманих знань у повсякденному спілкуванні (особливо в конфліктних ситуаціях) була організована відповідна ігрова практика оптимізації взаємодії хлопчиків та дівчаток у дитячому садочку. Для цього була застосована модифікована методика І.А.Амонашвілі “Секретні наради” (відповідно для хлопчиків – “Секретні наради справжніх чоловіків” та дівчаток – “Клуб маленьких леді”).

Основним результатом дослідження є з'ясування впливу найближчого референтного оточення – сім'ї, однолітків і вихователів у дитячому садку на розвиток статевої самосвідомості в структурі особистості дошкільника. Експериментальним шляхом підтверджена нагальна необхідність кардинальної корекції змісту та напрямів статевого виховання в дошкільних закладах та можливість підвищення його ефективності в умовах дошкільного закладу.

Висновки.

1. Важливість дошкільного дитинства для формування психологічної статі й пов'язаних із нею особистісних новоутворень зумовлює необхідність підготовки та введення до типових програм навчання й виховання дітей у дитячих садках спеціального розділу зі статевого виховання.

2. Актуалізований застосуванням спеціальних ігрових методик, бесід із використанням дитячої художньої літератури, психологічний ресурс статевої соціалізації оптимізує процес розвитку етичних засад статевої свідомості в структурі особистості дошкільника. Розроблена програма статевого виховання дошкільників здійснює оптимізуючий вплив на формування уявлень хлопчиків і дівчаток про якості мужності/жіночності та сімейні ролі, запобігає роз'єднаності дітей за ознакою статі та створенню стереотипів гендерної нерівності.

1. Берн Ш. Гендерная психология. – С.-Пб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
3. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: МПСИ, 2004.– 288 с.

The author analyzes the structure of the sexual consciousness phenomenon of personality of child preschool age: sexual identity, sexual roles and psychological sex.

Key words: *sexual self-consciousness, sexual roles, sexual role orientation, psychological sex, sexual education.*

УДК 159.9
ББК 88.411.9

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті дається аналіз поняття професійної ідентичності та короткий огляд розвитку проблеми в психології. Особлива увага звертається на становлення професійної ідентичності у вузівський період професіоналізації, та на особливості її розвитку в сучасній Україні в умовах Болонського процесу.

Ключові слова: професійна ідентичність, професіоналізація, навчально-професійна діяльність.

Актуальність проблеми. Провідною метою виховання й навчання суспільства ХХІ століття є різнобічний та гармонійний розвиток особистості. Реалізацію поставленої мети здатна забезпечити нова система освіти, яка побудована на засадах особистісно-орієнтованої парадигми й спрямована не лише на впровадження нових освітніх технологій, але й на розвиток особистісного потенціалу кожного члена суспільства. Адже неzapеречним є факт, що головною умовою успішного професійного самовизначення є повноцінний психічний та особистісний розвиток людини, ступінь сформованості її мотиваційної сфери, наявність різноманітних інтересів та потреб, достатній рівень самосвідомості. Саме тому важливого значення в розробці даної проблеми має дослідження закономірностей факторів та умов формування професійної ідентичності майбутнього фахівця.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні говориться, що одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження нових науково-інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [1].

Реалізація цих завдань значною мірою залежить від введення нової моделі вищої освіти в Україні, яка є особливо актуальною у зв'язку з необхідністю вступу України в Болонський процес.

Система вищої професійної освіти в Україні протягом тривалого часу головним чином була орієнтована на оволодіння студентами певним рівнем теоретичних знань, спеціальних умінь і технік.

Реформа освіти та впровадження нової моделі навчання у вищій школі передбачає кардинальну зміну самого підходу до організації

навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки й виховання студентської молоді, до розробки й впровадження нових технологій навчання. Дана думка підтверджується Законом України “Про вищу освіту”, згідно з яким фахівець із вищою освітою повинен володіти не лише необхідними професійними знаннями, а й відповідними світоглядними й громадянськими якостями.

Серед основних принципів, що декларує нова модель освіти, утвердження нового стилю взаємовідносин між викладачем і студентом, коли з пасивно сприймаючого об’єкта навчального процесу студент стає суб’єктом співпраці, активним учасником взаємодії, відповідальним за своє навчання. Важливим умінням студента в даній ситуації стає вміння вчитися самостійно [2].

Власне самостійна робота студента розглядається як одна з домінуючих форм організації навчання у вузі. Завдання викладача – створити активне навчальне середовище для студентів, організувати їх навчальну діяльність, сформулювати потяг і творчий підхід до навчання, спрямувати на саморозвиток і самопідготовку.

У цих особливих умовах важливого значення набуває проблема розвитку особистості студента. Ідеться про те, що сьогодні в організації навчально-виховного процесу становлення особистості студента, розвиток його особистісного “Я” та його професійної самосвідомості, формування його професійної ідентичності є не менш важливими, ніж високий рівень його знань [3, с.242].

Актуальність проблеми професійної ідентичності полягає в тому, що вона безпосередньо стосується таких важливих для сучасної людини проблем, як професійний ріст, духовність, самопізнання і самовдосконалення в професійній діяльності, що є важливим не лише для самої людини, але й для суспільства в цілому.

Проблема ідентичності займає значне місце в наукових розробках як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, незважаючи на те, що перші психологічні дослідження ідентичності (соціальної) з’явилися в кінці 50-х років ХХ ст., інтерес до цієї проблеми виник значно раніше.

Опис поняття ідентичності вперше знаходимо в праці В.Джеймса “Принципи психології”, яка вийшла 1890 року. У цій праці вчений розробив концепцію осмислення людиною своєї самототожності, своїх меж і свого місця у світі. Джеймс доводить, що ідентичність є тією особистісною основою, завдяки якій людина зберігає самоповагу й цілісність свого “Я”.

Е.Фромм вперше звертається до дослідження проблеми ідентичності в праці “Втеча від свободи”, в якій вводить поняття ідентичності, описує

мотиви його виникнення. Фромм стверджував, що з'являється ідентичність у процесі розвитку й означає почуття належності до цілісної структури, усвідомлення людиною того, що вона є частиною цієї структури й займає в ній своє, лише їй призначене місце. Ідентичність допомагає людині реалізувати основну потребу – знайти свою соціальну нішу й уникнути найбільшого страждання – повної самотності та сумнівів [4].

Термін “ідентичність” ввів у психологію Е.Еріксон, який зайнявся дослідженням ідентичності після другої світової війни. На основі теоретичного аналізу проблеми в праці “Дитинство і суспільство” Еріксон визначає ідентичність як внутрішню неперервність і тотожність особистості, як динамічний процес, який продовжується протягом усього життя людини [5]. Це засвоєний і прийнятий людиною образ себе в її численних взаєминах із навколишнім світом, почуття цілісності й зрілості, адекватності й стабільності щодо свого власного Я, незалежно від внутрішніх і зовнішніх змін.

Розглядаючи ідентичність як складне особистісне утворення, Еріксон виділив три рівні аналізу ідентичності: індивідний, особистісний та соціальний.

На індивідному рівні ідентичність визначається Еріксоном як результат усвідомлення людиною власної часової перспективи, уявлення про себе як про відносно незмінну сутність, що є носієм певного фізичного образу, темпераменту, задатків, що має своє минуле й майбутнє.

На особистісному рівні ідентичність визначається як відчуття власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, тотожності із самим собою. Поняття соціальної ідентичності в Еріксона не зустрічається, однак, даний вид ідентичності зіставляється з різними видами соціалізації: професійної, етнічної, релігійної тощо. Бути ідентичним – означає відчувати себе й своє буття незмінним, незалежним від зовнішніх обставин, переживати хронологію свого життя як єдине ціле [5].

Почуття ідентичності дозволяє людині реалізувати свою здатність бачити власне життя в контексті неперервності як ретроспективно, так і в перспективі [6].

У зв'язку із цим основними функціями ідентичності згідно з Е.Еріксоном є адаптивна, яка оберігає цілісність й індивідуальність досвіду людини, та організаційна, що відповідає за організацію життєвого досвіду в індивідуальне “Я”.

До Е.Еріксона для позначення емоційного ототожнення особистості з іншою особою З.Фрейд застосовував термін “ідентифікація”. На сучасному етапі ці два поняття розмежовують. Поняття “ідентичність” означає стан, який характеризує кінцевий результат самоототожнення. Іденти-

фікація – процес, що приводить до результату, тобто до стану самоотождження [7].

Описували явище ідентичності соціальні психологи Дж.Мід та Ч.Кулі, які розглядали ідентичність як результат і умову інтеракції. Приблизно в 70-х роках ХХ ст. сформувалась теорія соціальної ідентичності. Сутність, структуру, критерії становлення та фактори розвитку ідентичності в різні часи досліджували Г.М.Андреева, Т.М.Буякас, А.Ватерман, Й.Гофман, П.Гуревич, Е.Еріксон, Л.Краппман, А.В.Кузьмін, Ч.Кулі, Дж.Марсія, Г.Мід, Д.Орлов, Г.Салліван, Г.Тешфел, З.Фройд, Е.Фромм, М.Brewer, D.Campbell, A.Toffler, J.F.Luotard та ін.

Аналіз теоретичних підходів щодо розуміння сутності соціальної ідентичності показує, що, незважаючи на відмінності в поясненні цього феномену представниками різних напрямів, соціальна ідентичність розглядається як категорія, в якій виражається соціальний досвід людини.

Серед різних видів соціальної ідентичності дослідники виділяють етнічну (національну), особистісну, культурну, професійну та ін.

Вивченням професійної ідентичності дослідники почали займатись порівняно недавно. Її досліджували К.А.Абульханова-Славська, Е.Ф.Зеєр, Є.Г.Єфремов, Н.Л.Іванова, Є.В.Конєва, В.Я.Ляудіс, А.Пальмонарі, В.В.Столін, Д.Сьюпер, Л.Б.Шнейдер, І.Ю.Хамітова, Pascarella, Terentini та інші.

Інтерес до проблеми професійної ідентичності в сучасних умовах пов'язаний зі значними змінами в соціально-економічному житті сучасної України. Ці зміни висувають нові вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців. Для того, щоб вижити в нових динамічних соціально-економічних умовах, витримати конкуренцію та забезпечити благополуччя своєї родини, фахівець повинен бути здатним до постійного розвитку та аналізу свого місця в соціальному середовищі.

Згідно з Л.Б.Шнейдер професійна ідентичність – це психологічна категорія, яка характеризується усвідомленням людиною своєї належності до певної професії та певного професійного середовища. Вона детермінується професійним спілкуванням і професійним досвідом і репрезентується за допомогою мовних засобів через образ Я.

Професійна ідентичність трактується автором як самореферентність, тобто відчуття й усвідомлення унікальності свого функціонального й екзистенційного “Я” у процесі професійної діяльності, у поєднанні особистісних і професійних властивостей та в контексті належності до соціальної й професійної групи, адже основною рушійною силою професійного розвитку є прагнення людини до інтеграції із соціальними групами та інститутами, що здійснюється на основі механізму ідентифікації.

Л.Б.Шнейдер стверджує, що професійна ідентичність – це результат специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності в професійній реальності, певний ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідношеннях до свого **Я** [6, с.113–115].

Становлення особистості фахівця починається з моменту вибору професії й завершується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації вважається період навчання у вузі.

Крім того, згідно з засадами провідних вітчизняних психологів, найбільш ефективним розвиток будь-якої діяльності є саме тоді, коли вона формується. Становлення майбутнього професіонала починається саме під час навчання у вузі, а отже, важливим завданням, особливо актуальним для університетської освіти, є формування навчально-професійної діяльності, тобто вміння вчитися в умовах вищої школи. Навчально-професійна діяльність є провідною діяльністю в цей період.

Саме в процесі навчально-професійної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівців. У процесі професійного навчання трансформується структура свідомості студента, формується соціально-професійний аспект його “Я-концепції”, професіоналізуються психічні процеси і стани. Крім того, навчально-професійна діяльність найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, оскільки саме в процесі навчально професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності [9, с.79].

Розвиток професійної ідентичності відбувається не лише під час навчання, але й під впливом соціально-професійного оточення, студентської референтної групи. Отже, особливість студентського віку як періоду входження майбутнього фахівця в професійну діяльність проявляється ще й у тому, що в цей період не лише розкриваються потенційні можливості особистості, удосконалюється інтелект, розвиваються професійні здібності, а й це також час, коли формується система ціннісних орієнтацій, формуються нові соціальні цінності та установки.

Власне сформованість професійних установок (цільових, смислових, операційних), згідно з Л.Б.Шнейдер, можна вважати психологічною основою розвитку професійної ідентичності.

Особливо важливим і водночас найважчим для студента є перший рік навчання. Кожен із них приходить зі своїм рівнем знань, своїми особистими установками, зі своїми індивідуальними уявленнями про себе й свою майбутню професію і, звичайно, кожен потребує допомоги знайти себе в тому професійному просторі, який обрав.

Досвід роботи зі студентською аудиторією, спілкування зі студентами різних курсів і спеціальностей та результати психологічних досліджень дають підстави стверджувати, що традиційна система навчання не сприяє повною мірою адаптації студентів-першокурсників до нових для них умов навчання у вузі.

Вивчаючи особливості навчання студентів-першокурсників, учені вказують, що в цей період студент зустрічається із труднощами в різних видах діяльності й спілкування, тому змушений адаптуватися не лише в процесі навчальної діяльності, яка стосується рівня готовності студента до навчання у вузі, його здатності пристосуватися до нових форм, методів та змісту навчально-професійної діяльності у вузі, до значного збільшення обсягу навчального матеріалу та уміння організувати свій час, до складної мови наукових текстів, але й до нового соціального оточення. І це пов'язано із входженням у новий студентський колектив та з труднощами в спілкуванні як зі студентами, так і з викладачами [9].

Труднощі адаптаційного періоду також пов'язані з невизначеністю мотивації вибору професії та недостатньою психологічною готовністю до майбутньої професійної діяльності, з несформованою системою саморегуляції та самоконтролю за своєю діяльністю та поведінкою, з відсутністю навичок самостійної навчальної роботи (невміння працювати із джерелами інформації, конспектувати літературу тощо).

Саме тому суттєвою допомогою в подоланні труднощів адаптаційного періоду й одночасно створення умов для формування навчально-професійної діяльності може стати спеціальний вступний курс або психологічний тренінг для студентів-першокурсників. Упровадження такого курсу може здійснюватися в рамках вивчення навчальної дисципліни "Вступ до спеціальності", який передбачений вузівськими навчальними планами. Важливо акцентувати увагу викладачів, які читають цей курс, на тому, що його мета – надання допомоги студентам в адаптації до нових умов навчання та становлення й розвиток професійної ідентичності студента.

Серед основних завдань курсу важливо виділити, насамперед, такі, як формування професійної мотивації та спрямованості, почуття відповідальності за результати навчання та бажання досягнути успіхів в обраній професії, формування системи ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професією, готовності до самореалізації в професійній діяльності, оволодіння професійним мисленням і творчістю, стимулювання самоосвіти й самовиховання з метою професійного розвитку.

Висновки. Як бачимо, мета освіти сьогодні – це не просто формування професійних знань, умінь і навичок, а насамперед, формування уміння їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати й здобувати знання [9, с.23]. У даному контексті важливо, щоб студент

усвідомлював значущість майбутньої професії, був впевнений у майбутньому успіху у професійній діяльності, володів не лише необхідними професійними знаннями, але відповідними світоглядними й громадянськими якостями.

1. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С.2–4.
2. Волович В.І. Болонський процес та нова парадигма освіти в Україні // Соціальна психологія. – 2006. – №5.
3. Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. Основи практичної психології: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы: Перевод с англ. – Минск: ООО “Попурри”, 1998. – 612 с.
5. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. – Обнинск, 1993.
6. Эриксон Э. Молодой Лютер. – М., 1996.
7. Иванова Н.Л., Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности: Монография. – Ярославль, 2003. – 132 с.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 600 с.
9. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.

The article is devoted to the problem of the professional identity. The author opens the essence of “the professional identity”, gives the history of the development of the problem in psychology.

Key words: *professional identification, professional development, study and professional activity.*

ХРИСТИЯНСЬКА ПСИХОЛОГІЯ: ВАЖЛИВИЙ РАКУРС ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛЮДИНИ

У статті розглядається проблема розвитку окремої галузі психології – християнської психології, у межах якої реалізується антропологічний підхід до людини як комплексної єдності тіла, душі і духа. Подано розуміння предмета досліджень християнської психології та її методичного забезпечення.

Ключові слова: антропологічний підхід, християнська психологія, людина як одухотворена істота, людина як єдність трьох складових – тіла, душі й духа.

Актуальність проблеми. Психологічна наука – це своєрідна “матриця знань”, якій властива чітка структурованість, поетапність формування та структурна цілісність. Історія становлення психології як науки засвідчує факт ступеневості розвитку уявлень, понять, гіпотез, теорій – усієї системи знань про психологічну природу людини. Першочергово нагадаємо про первинну дефініцію поняття “психологія”, яке утворюють два грецьких слова: *psyche* – “душа”, *logos* – у цьому контексті – “вивчення”. Отже, слово “психологія” – “вивчення душі”.

Початком психології як науки прийнято вважати 1879 р. Через 40 років відзначено своєрідний відхід цієї науки від своєї першочергової орієнтації щодо об’єкта дослідження. “Ми не стоїмо перед фактом зміни одних вчень про душу іншими (за змістом і характером), а перед фактом абсолютної ліквідації вчення про душу... Прекрасне означення “психологія” – вчення про душу – було просто незаконно вкрадене й використане як титул для зовсім іншої наукової галузі” [7, с.422–423].

Безумовно, таке категоричне висловлювання С.Франка не позбавлене певного резонного звучання, адже й Л.С.Виготський констатував факт “забуття людини” в психології. “Класична природничонаукова психологія – це зовсім не вчення про душу і душевні явища, це вчення про психіку як властивість високоорганізованої тілесності, зокрема, – мозку. Всі інші характеристики психіки людини (особистісні, духовні, моральні) не виведені з її адаптивних функцій. Психіка не є особистісною і сама себе не розвиває” [6, с.7]. Дотримуючись такої позиції, психологія як наука в прямому розумінні цього слова знехтувала (і продовжує) тим, що робить людину справді людиною, адже певні рівні психічного відображення є властивими й іншим живим істотам, а розуміння свідомості як найвищого

рівня психічного відображення, що робить людину відмінною від інших, не повністю довершує науковий образ людини як самодостатньої та самотутньої індивідуальності. Можливо, свідомість є засобом, властивістю, способом реалізації людської індивідуальної психічної природи, але сама сутність людини не обмежується (і, що більше, не визначається) виключно свідомістю. Наприклад, чи перестає бути людиною (але в аксіологічному розумінні) психічно хвора людина, в якій є певні порушення свідомості? Таки – ні. І наявні порушення не нівелюють її цінність як єдиної неповторної особи.

Очевидно, можна констатувати факт, що з моменту виникнення й до сьогодні психологія все більше віддалялась від свого об'єкта дослідження, або ж, точніше кажучи, обмежувала, модифікувала його, орієнтуючись то на несвідомі потяги, то на поведінкові реакції, то на репертуарно-рольові засади організації людської природи. Своєрідним поворотом до об'єкта аналізу стала гуманістична орієнтація психології та сповідування ідеї цілісності, гармонійності й індивідуальної неповторності кожної людини. Але й цьому напряду була властива обмеженість – інтерпретація складових людської особистості (ціннісні орієнтації, потреби, смислові установки та ін.) із позиції їх соціально-психологічної значимості, перспективних можливостей життєздійснення людини як суспільної, соціальної істоти.

“Сьогодні філософсько-метафізична думка і саме суспільство продовжують, подібно до Діогена, перебувати в пошуку людини. У суб'єкт-об'єктній структурі свідомості раціоналізму нового і новітнього часу людина завжди була окремим, найчастіше ізольованим індивідом. Цей живий атом у процесах соціалізації ставав то суб'єктом пізнання, то суб'єктом дії, то суб'єктом соціальних відносин, залишаючись при цьому психологічно окремою особистістю. Безсумнівно, саме така людина у форматі наявної цивілізації якщо ще натурально не вмерла, то під великим сумнівом перебуває повнота її буття” [6, с.5].

Антропологічна криза, яка виникла в умовах сучасного суспільства на усіх рівнях його функціонування, стала детермінуючим фактором переосмислення екзистенції людини та сутності її життя. Вихід із цієї кризи очевидний – поглянути на людину передусім як на одухотворену істоту, репрезентовану тілесною-душевною-духовною складовими; не обмежувати пізнання людини лише її горизонтальною площиною реалізації, а враховувати (і, очевидно, визнати пріоритетною) вертикальну площину життєздійснення людини. Варто було б говорити про реалізацію антропологічного підходу у всіх сферах гуманітарного знання, про переорієнтацію усіх сфер наукового пізнання на предмет саме “людського в людині”(В.Слободчиков). Цей підхід передбачатиме “орієнтацію на людську реальність у всій її повноті, у всіх її духовно-душевно-тілесних

вимірах; це пошук засобів і умов становлення людини як суб'єкта власного життя, як особистості в зустрічі з іншими, як індивідуальності перед обличчям Абсолютного буття” [6, с.6].

За таких умов можемо говорити про новий етап у розвитку психології, про перспективу формування психологічного знання, яке максимально наблизить її до первинного сутнісного задуму – психології як науки про душу. За Джеймсом Гілліменом, “коли психологія відмовилась від свого коріння, від свого вихідного призначення – вивчення душі, вона втратила свою ідентичність і надалі не могла визначити свої кордони”. Тобто душа становить центральний, організуючий конструкт, єдиний, що в змозі дати нашій професії її центр та її кордони. Психологія повинна повернутися до свого коріння й зробити душу центром нашої роботи й мірою нашої дисципліни. Відокремлюючи психологію як таку від того, що часто називають психологією, Гіллімен зауважує: “Де є зв'язок з душею, там психологія; де такого зв'язку немає, те, що має місце, краще звати статистикою, фізичною антропологією, культуровою журналістикою або вихованням тварин” [3, с.103].

На певну теоретичну й практичну перспективу психології, за умов повернення її до вивчення душі, указує Дейвід Елкінз. Зокрема, він акцентує увагу на таких ключових моментах: по-перше, звернення до проблем душі стане шляхом долучення психології до традицій західної культури; по-друге, відбудеться звільнення від жорсткого сцієнтизму та, відповідно, готовність формувати епістеміологічні висновки; по-третє, споглядання на людину крізь призму її духовної природи приведе до повної реконструкції медичних та механічних моделей лікування хворої людини (хворіб будь-якої етимології) [3, с.103–105].

Психологія як наука стоїть перед вибором відправного пункту спрямування наукових пошуків – від індивідуальної сутності до усєї природи самоздійснення та самореалізації (психічної, психологічної, соціально-психологічної, духовної). І “це стане можливим, якщо сама психологія почне підлаштовуватися під психологію людини як психологічна антропологія, особлива антропна наука” [6, с.8]. Відповідно виникне необхідність переосмислення цільового призначення психології на методологічному та методичному рівнях її існування та формулювання того кола проблемних завдань, вирішення яких і становитиме її функціональний зміст сьогодні.

Реальне втілення психологічної антропології, на нашу думку, є можливим на сьогодні в одному з напрямів психології – християнській психології, що може стати тим “пілотажним напрямком”, в межах якого проходитиме наукова апробація підходу до вивчення людини в її трьох складових: духовній-душевній-тілесній. Таке напрямове обмеження є виправданим із позиції існуючого протистояння з боку науковців

матеріалістичного спрямування, яким властива суб'єкт-об'єктна орієнтація знань щодо природи людської особистості та які апелюють передусім до математичного “оформлення” психологічних знань, їх виключно раціоналістичного підтвердження.

Як влучно зауважив В.Х.Манеров, аналізуючи ситуацію становлення християнської психології, “у свідомості сучасних психологів поляризовані дві психології – світська і релігійна, але секуляризовану безодню між ними кожен заповнює по-своєму. Відомі пояснюючі формули типу: світська психологія досить правильно пояснює тільки сьгоднішній гріховний стан психіки; і протилежна за смыслом: у секулярній психології людська гріховність намагається зрозуміти себе, свою гріховність, за допомогою гріховних, збочених понять” [4].

Очевидно, недоцільно взагалі антагоністично протиставляти світську та релігійну психологію, оскільки це “різні спектри” дослідження одного й того ж феномена – людини. Їх відмінність детермінована власною системою методологічних підходів до розуміння психологічної сутності останньої. Що стосується християнської психології як окремої галузі, то її методологічна основа певною мірою зумовлена “місцем знаходження” в царині знань про людину, які максимально відповідають предмету її досліджень.

Зокрема, Б.С.Братусь, указуючи на статус, який християнська психологія займає стосовно психології та богослов'я, виокремлює два взаємовиключні положення, які, з одного боку, пояснюють її право на самостійне існування, а з іншого, – безпосереднє відношення до останніх: “перше положення – те, що людина конечна, те, що вона вимірювана, і те, що психологія – це науковий метод, який може виміряти й дослідити людину. Друге те, що людина безконечна і безмірна, її не можна виміряти з тієї простої причини, що вона трансцендентна, а будь-яке вимірювання стає застарілим. І оскільки це антиномія, то ми повинні зрозуміти, внутрішньо змиритися з тим, що істина не посередині, і істина не в тому, що людина конечна або безконечна. Істина в цих двох взаємовиключних положеннях, які людина покликана в собі містити і витримувати, тому що це витримування і є працею життя... ми говоримо по суті про подвиг утримування цієї антиномії” [2].

“Слід констатувати, що християнська психологія ... поєднує ознаки різних форм позанаукового і науковою знання і являє собою особливу царину інтегративного знання, що вибудовується над сучасною психологією на основі святоотцівської антропології. У той же час, вона претендує на цілісне бачення людини, включає в себе й об'єктивні дані секулярної науки, не викривлені ідеологічними інтерпретаціями, редукуючими тримірність “дух-душа-тіло”. Таким чином, за задумом, хрис-

тиянська психологія є продовженням, устремлінням ядра світської психології в духовну вертикаль тривиміру” [4].

Першочерговою проблемою розвитку християнської психології є чітке визначення та розуміння предмета її досліджень. На сьогоднішній день існує певна (доволі неоднозначна) система поглядів щодо суті предмету. Так, на думку С.Л.Воробйова, предметом і завданнями християнської психології є цілісне живе знання про генезис гріховних пристрастей і пастирське мистецтво лікування людських душ. В.Х.Манеров вважає, що об’єктом християнської психології повинна стати не стільки людина невіруюча, бездуховна, але і віруюча, як носій християнської свідомості. “Іноді предметом християнської психології називається духовна боротьба, духовна боротьба на шляху домобудівництва спасіння душі” [4].

Тут сформулюємо власне бачення предмета дослідження християнської психології, яке, не претендуючи на завершеність, є спробою уточнення розуміння останнього. Таким чином, на нашу думку, *предмет дослідження християнської психології становлять психологічні особливості християнського життєздійснення людини як духовно-душевно-тілесної істоти на трьох рівнях: інтрасуб’єктному, інтерсуб’єктному та метасуб’єктному*. “Антропологічна тріада “дух-душа-тіло” свідчить нам про таїну людську і боголюдську; цю таїну нам треба осягнути і описати. Тут ми стикаємося з глибинами онтології, феноменології, епістемології і філософської герменевтики. Людська особистість є духовним суб’єктом, наділеним інтуїцією буття, інтуїцією божественного смислу життя. Ця інтуїція органічно входить у спектр ноосфери людини. У тріаді існування-екзистенція-трансценденція людина реалізовує і пізнає своє духовне буття, пізнання в любові і радості, в найвеличнішому одкровенні екзистенціального “Я”, в одкровенні одухотвореної особистості” [5, с.9].

Психологічні особливості християнського життєздійснення людини визначають суть християнської віри як відношення, як вибору, як рішення в житті людини на трьох рівнях її існування. Якщо розглянути ці рівні із позиції двох основних християнських заповідей, то *метасуб’єктний рівень* передбачає реалізацію взаємин між людиною і Богом, взаємин, в яких Бог виступає Любов’ю й очікує любові у відповідь (очікує, а не вимагає!); *інтрасуб’єктний рівень* – це рівень реалізації любові людини до себе самої: прийняття себе такою, якою вона є, з точки зору Його творіння. Це прийняття, з одного боку, є беззаперечним: приймаю усе як даність, з іншого, зобов’язуючим: “зобов’язуюсь прагнути до досконалості” (“Отож, будьте досконалі, як досконалий Отець ваш Небесний!” /Мт.5:48/). Людина, яка не полюбила себе, не здатна полюбити інших. Лише процес самопізнання, самоосмислення врешті-решт приведе до розуміння – прийняття іншої людини такою як вона є. Прояв любові щодо

“ближнього” й утворює суть *інтерсуб’єктного рівня* – рівня діалогу, діалогічного життєздійснення любові людьми один до одного в спосіб самообмеження та самозречення заради добра іншого.

Що стосується методів дослідження, які використовує християнська психологія, то їх вибір однозначно детермінований самим предметом дослідження. Пізнаванність людини, у цілому, посередництвом традиційних наукових методів однозначно ставиться під сумнів. І в цьому контексті набувають чинності концептуальні положення А.Маслоу, який вважав “що для того, щоб наблизитися до глибшого розуміння природи людини нам потрібно або вийти за межі науки, або сформувати нову структуру психології, щоб об’єднати суб’єктивні, інтуїтивні концепції, що підходять до природи предмета. Ортодоксальний підхід, який вивчає людей частинами, потрібно замінити таким підходом, де людям дозволено демонструвати свій суб’єктивний досвід у холистичній манері” [8, с.505–506]. Інакше кажучи, дослідження людини як духовно-душевно-тілесної субстанції повинне відбуватися за допомогою ідеографічних методів, які дають можливість пізнати “суб’єктивний досвід людини” (А.Маслоу), який вона формує, перебуваючи на шляху до свого Творця.

Доречною є також думка І.Льїна, який у власних дослідженнях дійшов висновку: “вчений покликаний наситити спостереження і свою думку живим спогляданням... Раціональна наука, несприймаюча нічого окрім чуттєвого спостереження, експерименту й аналізу, є духовно сліпою наукою: вона не бачить предмета, а спостерігає лише його контури; її дотик вбиває живий зміст предмета, вона застрягає в окремих частинах і елементах предмета і безсила піднятися до осягнення цілого. Учений покликаний споглядати життя природного організму” [4].

Безумовно, такі методи дослідження як спостереження (а особливо самоспостереження), опитування (безпосереднє чи опосередковане), тестування, проєктивні методи і навіть експеримент не є виключеними з арсеналу методичного забезпечення процесу дослідження в галузі християнської психології, адже кожен із цих методів дає можливість отримати інформацію щодо суб’єктивних переживань людини, стану її релігійної свідомості та ін.

Існує також проблема стандартизації методик, спрямованих на вивчення духовного світу людини, адже критерії, які його визначають, носять виключно індивідуально-суб’єктивну природу вираженості, а отже, об’єктивація показників вкрай обтяжлива, а то й зовсім неможлива. Водночас не менш проблематичною є ситуація обробки матеріалів дослідження – якісного та кількісного аналізу отриманих результатів. Адже, зокрема, чи можна рівень вираженості релігійної віри як духовної цінності в структурі ціннісно-сміслової свідомості людини відобразити в процентах чи стенах. Власне, цей факт є чи не найбільшим аргументом,

який використовують як науковці-психологи, так і богослови, заперечуючи можливість функціонування християнської психології як окремого наукового напрямку. Водночас є й протилежна думка – стан устремління науки до більш глибокого розуміння людини (передусім розуміння її як носія духа) є показником її науковості. Бо ж стан розвитку є протилежним стану стагнації, навіть якщо цей розвиток обмежується можливостями математичного обґрунтування теоретичних положень. Беззаперечною є думка В.Франкла про те, що людина ніколи не може вповні пізнати себе саму допоки не вийде за межі себе самої, водночас, на нашу думку, вона стоїть перед необхідністю пізнати те, що має й повинна пізнати, усе те, що робить її людиною у фізіологічному, психологічному та духовному вимірах (“...шукайте – і знайдете, стукайте – і відчинять вам; бо кожен, хто шукає – знаходить, а хто стукає – відчинять тому” /Мт. 7: 7–8/).

Питання особистості психолога-дослідника в царині християнської психології вочевидь є також вельми актуальним. Якою повинна бути ця особистість – обов’язково віруючою чи, можливо, і невіруючою, якими якостями повинна володіти вона, якщо має намір проводити консультування чи психотерапевтичну християнсько-орієнтовану практику. Ця людина повинна бути, насамперед, професіоналом, володіти глибокими знаннями психології, адже, як влучно вказує Братусь, проводячи аналогію із християнським медиком і невіруючим медиком, знання повинні бути як у першого, так і в другого, але їх відмінність полягає в баченні пацієнта і все, але “це “все” – дуже дорого коштує” [2]. Водночас, хоча й існує думка про те, що лікареві не обов’язково перехворіти усіма хворобами, щоб навчитись їх лікувати, на нашу думку, психолог, що є прихильником християнсько-орієнтованої психології, повинен бути віруючою людиною, а його “прихильність” до цього напрямку повинна ініціюватись внутрішніми переконаннями, які формуються в процесі його особистого християнського життєвого досвіду, його власної зустрічі із Христом.

Висновки. Тож, підсумовуючи усе тут сказане, підходимо до розуміння того, що християнська психологія відкриває перед усією психологією перспективу повернення до першочергового сутнісного функціонального спрямування (здуму). “Час чистої психології заради психології минув. Іншими словами, минув час безвідповідальної психології... Настала пора ... вибрати й усвідомити загальні смисли й орієнтири руху, зрозуміти й чітко визнати, якому образу людини ми збираємось служити, в якому вбачати відповідність нашої професійної діяльності” [1]. Обираючи предметом дослідження християнське життєздійснення людини як одухотвореної істоти, репрезентованої тілесною, душевною, духовною складовими, християнська психологія визначає шлях пізнання та осмислення справжньої екзистенційної вартості людини. Людина постає як сакральна цінність, яка, будучи створеною за образом та подобою Бога, покликана,

зобов'язана реалізувати свою сутність у спосіб творення добра і любові – у спосіб самообмеження та самозречення заради іншого.

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологи // Вопросы психологии. – 1997. – №5.
2. Братусь Б.С. (22 листопада 2002). Выступление на симпозиуме “Христианская психология и гуманитарные практики” [WWW документ]. URL <http://mmk-mission.ru/ antropconf/2002 bratus. html> (20 квітня 2007).
3. Гуманістична психологія / Упоряд. Г.Балл, Р.Трач. – 2005. – Т.2. Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 279 с.
4. Манеров В.Х. О методологии христианской психологии / Слово: Православный образовательный портал [WWW документ]. URL <http://www.portal-slovo.ru> (21 березня 2007).
5. Онищенко В.Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. – Львів: Логос, 1998. – 338 с.
6. Слободчиков В.І. Формування християнсько орієнтованої психології // Психолог. – 2006. – №14. – С.4–8.
7. Франк С.Л. Предмет знания: Душа человека. – С.-Пб.: Наука, 1995.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – С.-Пб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

The article is devoted to the development of separate brunch of Psychology – Christian Psychology in measures of which anthropological approach to the person as exponent of three meanings (body, soul, spirit) is realized. It has understanding of the subject of investigation of Christian Psychology and its methodical providing.

Key words: *anthropological approach, Christian Psychology, the person as spiritual creature, the person as exponent of three meanings – body, soul, spirit.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСІБ, УЗАЛЕЖНЕНИХ ВІД АЛКОГОЛЮ ТА НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН

Смисложиттєва визначеність є умовою конструктивності само-реалізації особистості. Відсутність смислу життя, несформованість життєвих цілей призводить до екзистенційного вакууму, переживання якого нерідко стає чинником вживання наркотичних речовин. Смисложиттєві орієнтації осіб, uzалежнених від алкоголю та наркотичних речовин, є розмитими, невизначеними, характерним для них є незадоволеність самореалізацією, невіра в здатність керувати власним життям.

Ключові слова: *смисложиттєві орієнтації, екзистенційний вакуум, залежність від наркотичних речовин.*

Актуальність проблеми. Проблема смисложиттєвого самовизначення та реалізованості особистості є традиційно актуальною для психології. Особливої значущості вона набуває на тлі політичної нестабільності, соціальної незахищеності, економічних негараздів, які призводять до переживання дискомфорту, невпевненості, дезорієнтованості в житті. Частим супутником такого негативного психологічного становища є зловживання алкоголем та наркотичними речовинами, яке, з одного боку, може зумовлюватися вказаними вище проблемами, а з іншого, і саме по собі може стати фактором, що перешкоджає знаходженню й реалізації життєвих орієнтирів. Дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій осіб, uzалежнених від алкоголю та наркотичних речовин, є важливим і з точки зору наукової, і практичної психології, бо дає можливість не лише розкрити деструктивні елементи в самовизначенні та самореалізації, зрозуміти ціннісно-сміслові аспекти проблеми залежності, а й з'ясувати напрями психологічної допомоги в подоланні проблеми вживання наркотичних речовин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему взаємозв'язку смисложиттєвого самовизначення глибоко й багатоаспектно висвітлив В.Франкл. На його думку, сам пошук сенсу життя є проблемою для людини, яку вона повинна вирішити, адже він не дається автоматично: "... на відміну від тварин, інстинкти не диктують людині, що їй потрібно, на відміну від людини вчорашнього дня, традиції не диктують сьогоднішній людині, що вона повинна робити. Не знаючи ні того, що їй

потрібно, ні того, що вона повинна, людина, напевно, втратила виразне уявлення про те, чого ж вона хоче” [1, с.25]. У даному контексті К.Обуховський зауважує, що потреба в сенсі життя є характерною для дорослої людини – бо без її задоволення вона не може нормально функціонувати, мобілізувати всі свої здібності максимальною мірою. Якщо хтось не бачить смислу у своїх діях і відчуває себе подібно до робітника у великому цеху, який трудиться лише для того, щоб заробити на життя, не розуміючи, для чого потрібна його діяльність, який сенс вона має в “загальному процесі виробництва”, він швидко втомлюється від своєї роботи, у ньому народжується байдужість, він часто здійснює помилки і невдовзі починає переживати невдоволеність долею [2, с.182–183].

Смисложиттєва визначеність надає людині відчуття впевненості. Вона конкретизується в системі смисложиттєвих орієнтацій, структура яких являє собою єдність життєвих цілей, термінальних цінностей та смислів. Їх ієрархія та змістова специфіка визначає вибір людиною найбільш значущих сфер самореалізації на певному етапі життєвого шляху, забезпечує мотиваційний потенціал, спонукання, спрямування, стимулювання, регулювання, інтегрування процесу самореалізації, переживання осмисленості життя [3].

Питання полягає в тому, що ж саме може стати смисложиттєвими орієнтаціями, які забезпечуватимуть вищезазнані функції стосовно конструктивної організації життя особистості. В.Франкл указує на три типи смислових універсалій, які виступають смисложиттєвими орієнтирами: це цінності творчості (те, що ми даємо життю), переживання (те, що ми беремо від життя) та ставлення до ситуації, яку ми не в силі змінити [1, с.174, 301–302]. В якості смисложиттєвих орієнтацій І.Ялом виводить кілька типів смислоутворюючої активності, так званих “секулярних дій”, які надають почуття осмисленості існування: альтруїзм, відданість справі, творчість у широкому розумінні, гедонізм, самоактуалізація [4, с.482–491]. У теорії самоактуалізації особистості А.Маслоу також важливе місце займають ціннісні орієнтири, які він називає Б-цінності, стверджуючи, що саме “у Б-цінностях полягає смисл життя більшості людей” [5, с.51]. Серед них: цілісність, досконалість, завершеність, справедливість, життєвість, повнота, простота, краса, праведність, унікальність, невимушеність, гра, істинність, чесність, самодостатність [6, с.116].

Якщо людина не змогла знайти сенс свого життя, визначити власні смисложиттєві орієнтації, вона переживає екзистенційний вакуум, який виявляється у відчутті спустошеності, нудьги, апатії, безглуздості існування. Звичайно, що такий духовно-психологічний стан є неприємним, травматичним для людини, основним прагненням якої є само-

реалізація, самоутвердження, продуктивність життя – усе те, що в результаті дає насолоду від буття. Якщо цього неможливо досягнути конструктивним шляхом – посередництвом самоактуалізації, праці, творчості, то людина намагається викликати задоволення іншими сурогатними способами, які нерідко зводяться до вживання наркотичних речовин.

Метою публікації є презентація теоретико-експериментального дослідження особливостей смисложиттєвих орієнтацій осіб, узалежнених від алкоголю та наркотичних речовин.

Результати дослідження. Мотивація вживання алкоголю й наркотичних речовин часто формулюється як бажання “розслабитися”, “зняти напруження”. Однак В.Франкл погоджується з думкою Ш.Бюлер про те, що функціонування здорового організму зумовлене чергуванням підтримання й розрядки напруги. Більш того, він вказує, що певна доза напруження, наприклад того, яке виникає в результаті необхідності здійснити сенс, є невід’ємним атрибутом природи людини, вона необхідна для душевного благополуччя. Сьогодні ж люди позбавлені напруження, і цим вони завдячують, перш за все, втратою сенсу [1, с.64]. Звичайно, ідеться про напруження-стремління, прагнення, вмотивованість до активності, діяльності, самореалізації, а не про напругу внаслідок перевтоми, стресу чи безглуздих хаотичних дій. Можна припустити, що відсутність такого конструктивного напруження і є причиною виникнення деструктивної напруги, зумовленої переживанням безцільності життя, яку людина й намагається зняти з допомогою різних психоактивних посередників.

Основна мотивація вживання алкоголю й наркотиків – прагнення до задоволення, яким людина намагається підмінити щастя буття. В.Франкл зауважує, що чим сильніше людина прагне до насолоди, тим сильніше ця насолода від неї вислизає. У нормі насолода, задоволення ніколи не є метою людських прагнень. Вона є і повинна залишатися результатом, точніше, побічним ефектом досягнення мети [1, с.34, 56]. “Якщо у людини немає смислу життя, вона намагається досягнути переживання щастя в обхід реалізації смислу з допомогою хімічних препаратів... Наркотизація – це духовна анестезія. Але подібно до анестезії, застосування якої в хірургії може викликати смерть, духовна анестезія може призвести до смерті духовної” [1, с. 225, 226].

Уміння правильно ставити цілі й складати план їх здійснення – це основна, базова навичка, необхідна для успішного, ефективного, осмисленого життя. Цілі – паливо в пічці досягнень. “Людина без мети – усе одно, що корабель без штурвала, який пливе безцільно й постійно ризикує налетіти на каміння. Людина, яка має ціль, уподібнюється кораблю зі штурвалом, що веде прямо в порт за її вибором”, – пише Б.Трейсі [4, с.138]. Більшість людей знає про важливість постановки особистих цілей, але насправді мало хто це дійсно осмислено робить. На думку Б.Трейсі, це

зумовлюється нездатністю взяти на себе відповідальність за власне життя; несерйозністю, небажанням докладати зусилля; глибоко вкоріненим почуттям провини й низькою самооцінкою; страхом відмови, невдачі критики [7, с.144–147].

Нездатність конструктивно ставити цілі, знаходити шляхи та способи їх реалізації зумовлює потребу якимось чином компенсувати відсутність справжньої інтенційності. Із цього приводу В.Чудновський зауважує: “Реалізація життєвого смислу дає можливість людині відчувати задоволення життям, а у вищих проявах “задоволеності” – досягнути переживання щастя. Однак це непростий шлях, який вимагає від людини великих вольових зусиль, шлях, на якому людину очікують не лише перемоги... Є спокуса стати на “легшу” дорогу, яка ніби прямо й безпосередньо веде до мети – використати смисли-“ерзаці”, смисли-замінники. Серед них головні й найбільш поширені – алкоголізм і наркоманія ... Даючи миттєву насолоду, алкоголь і наркотик спустошують людину, неухильно наближаючи її до розчарування в житті...” [8, с.106].

Досліджуючи особливості ціннісно-сислової сфери залежних від алкоголю осіб, Б.Братусь назвав вплив цієї речовини ілюзорно-компенсаторним. Коли він стає потужним, уже не можна не враховувати ті психологічні особливості й опосередковування, які привносяться у світогляд і спосіб буття людини: суперечності і конфлікти, що неминуче виникають у житті, можуть зніматися не реальною діяльністю активністю суб’єкта, а все більшим відходом в інший, ірреальний план. При цьому такий відхід починає розглядатися тими, хто п’є, як благо, як важливий засіб підтримки рівноваги зі світом, що ще більше зміцнює схильність до пиття. Так поступово центр внутрішніх устремлінь переноситься в інший, ірреальний план, який усе більше обставляється новими атрибутами й стає, нарешті, у смисловому відношенні важливішим, більш значущим і привабливим, ніж реальний світ [9, с.236, 238].

Звичайно, що така зміна не може не позначитися на ціннісно-сислової сфері, структурі мотивації та смисложиттєвих орієнтаціях людини. Б.Братусь зауважує, що алкоголь (алкогольне переживання) як мотив підпорядковує собі решту мотивів і стає провідним, визначаючи особистісну спрямованість. Так поступово відбувається руйнування колишньої мотиваційно-сислової ієрархії та формування нової. Зрозуміло, що колишні провідні мотиви (сім’я, робота й ін.) не зникають зовсім зі свідомості, але вони втрачають свою спонукальну силу. Основною орієнтацією стає спочатку суто егоцентрична, а потім і зовсім ситуаційна. Відбувається випадання з власне смислового поля в суто ситуаційне. Іншими словами, у смисловій сфері домінують ситуативні смисли, що з’являються із приводу або конкретних подій, що безпосередньо

відбуваються перед очима, або дещо віддалених (вперед або назад) на зовсім незначний час [9, с.246, 247, 251].

Таким чином, на основі згаданих вище досліджень, можна говорити про розмитість життєвої перспективи, дифузність смисложиттєвих орієнтацій (невизначеність життєвих цілей, цінностей, слабку психологічну включеність у основні сфери самореалізації), труднощі в структуруванні психологічного майбутнього в осіб, залежних від алкоголю й наркотичних речовин. Звичайно, що така специфіка ціннісно-сислової сфери сприяє екзистенційній фрустрації, а остання ще більше підсилює мотивацію вживання згаданих посередників.

З метою проведення дослідження нами було протестовано методикою СЖО Д.О.Леонтєєва 108 пацієнтів (67 чоловіків та 41 жінка віком від 20 до 65 років) Івано-Франківського обласного наркологічного диспансеру з діагностованою залежністю від алкоголю та наркотичних речовин.

Нижче (таблиця 1) представлено середні значення, наведені Д.О.Леонтєєвим (x_1) та значення стандартних відхилень (σ), а також середні значення результатів, отриманих у нашому дослідженні (x_2).

Таблиця 1

**Особливості смисложиттєвих орієнтацій осіб,
узалежнених від алкоголю та наркотичних речовин,
за тестом СЖО Д.О.Леонтєєва**

Шкала	Чоловіки			Жінки		
	x_1	x_2	σ	x_1	x_2	σ
1. Цілі в житті	32,90	25,34	5,92	29,38	25,82	6,24
2. Процес життя, інтерес чи емоційна насиченість життя	31,09	25,12	4,44	28,80	23,12	6,14
3. Результативність життя чи задоволеність самореалізацією	25,46	20,23	4,30	23,30	17,78	4,95
4. Локус контролю-Я (Я – творець життя)	21,13	17,18	3,85	18,58	18	4,30
5. Локус контролю-життя чи керованість життям	30,14	24,02	5,80	28,70	24,39	6,10
Загальний показник осмисленості життя	103,10	82,13	15,03	95,76	75,02	16,54

Як видно з таблиці 1, показники усіх шкал тесту як у чоловіків, так і в жінок, залежних від наркотичних речовин, є нижчими за середні значення, подані Д.О.Леонтєєвим. Іншими словами, відповідно до результатів за шкалою “цілі життя”, для них не характерне переживання

цілеспрямованості життя, переживання наявності цілей, є невиразною часова перспектива, майбутнє не переживається як осмислене, що вказує на певну екзистенційну фрустрованість. Також для цієї вибірки характерна незадоволеність теперішнім процесом життя, його емоційною насиченістю та сповненістю смыслом, а також минулою самореалізацією, її результативністю (за показниками шкал, відповідно, “процес життя” та “результативність життя”). Крім того, як виявилось, досліджувані не вірять у свободу вибору, свою здатність контролювати життя, бути його творцем, а крім того, для них характерний фаталізм, переконаність у тому, що життя взагалі непідвладне свідомому контролю, свобода вибору є ілюзорною, і тому безглуздо щось загадувати на майбутнє (відповідно за показниками шкал “локус контролю-Я” та “локус контролю-життя”). Закономірно, що й загальне переживання осмисленості життя для цієї вибірки виявилось низьким порівняно із середньостатистичними даними (за показниками останньої шкали).

Таким чином, отримані результати емпіричного дослідження вказують на деструктивні ознаки смисложиттєвих орієнтацій осіб, залежних від алкоголю й наркотичних речовин, що виявляється в несформованості життєвих цілей, неструктурованості майбутньої перспективи, негативному ставленні до теперішнього життя та минулої самореалізації, невірі в можливість бути креатором свого життя.

За дослідженнями Дж.Крамбо в групі алкоголіків теж виявилися значно нижчі результати відносно середніх показників [10, с.5], що свідчить про не випадковість отриманих нами даних. Д.О.Леонтьєв, описуючи особливості ціннісно-смиислової сфери осіб, для яких характерна девіантна поведінка (перш за все правопорушників і злочинців), зауважує: “Своєрідність сформованої системи особистісних цінностей, бідність внутрішнього світу і вузькість світогляду породжують відчуття внутрішньої “порожнечі”, орієнтацію людини назовні – на зовнішні критерії оцінки, на некритичне прийняття групових норм поведінки і світогляду в цілому. Ще однією стороною такого “ціннісно-збідненого” типу особистості є суттєве звуження часової перспективи... Фіксація на теперішньому, відсутність цілей і перспектив в житті, за деякими даними, характерні також для осіб, які демонструють кримінальні форми девіантної поведінки. Потенційна можливість збагачення сфери інтересів шляхом переорієнтації на перспективу (цінності, ідеали) виявляється початково заблокованою установкою на “сьогодні”, несформованістю образу майбутнього” [11, с.345, 346]. Згадані особливості ціннісно-смиислової сфери правопорушників і злочинців є характерними й для наркозалежних, які часто є маргінальною, соціально неприйнятною групою, особливо зважаючи на те, що вони нерідко скоюють злочини з метою

наживи, зумовлені необхідністю забезпечити себе наркотичними препаратами.

Отже, на основі вищезазначеного можна зробити такі **висновки**:

1. Смысл життя та смисложиттєві орієнтації є важливими регуляторами життєвого шляху людини, що забезпечують переживання спрямованості, цілісності, осмисленості буття. Смисложиттєва невизначеність призводить до виникнення екзистенційного вакууму, який проявляється в переживанні порожнечі, апатії, безглуздості існування.

2. Духовно-психологічний дискомфорт, зумовлений екзистенційним вакуумом, є фактором пошуку сурогатних способів досягнення стану задоволення, зокрема вживання алкоголю та наркотичних речовин.

3. Зловживання алкоголем і наркотичними речовинами призводить до збіднення ціннісно-смысловой сфери, звуження, недиференційованості життєвої перспективи, послаблення зв'язків із довкіллям, згасання інтересу до конструктивних способів самореалізації та перенесення в ірраціональний, ілюзорний світ.

4. Смисложиттєві орієнтації осіб, залежних від алкоголю й наркотиків, характеризуються несформованістю життєвих цілей, відсутністю спрямованості в майбутнє, незадоволеністю процесом та результатами самореалізації, невірою в можливість керувати власним життям.

Звичайно, що, зважаючи на малочисельність вибірки, здійснене нами дослідження може претендувати не стільки на констатацію фактів, як на постановку проблеми та пошук **перспектив подальших досліджень**, якими можуть стати вивчення змісту смисложиттєвих орієнтацій, диференційоване дослідження смисложиттєвої проблематики залежних від алкоголю й наркотиків, аналіз цієї проблеми за гендерним критерієм, виявлення причинно-наслідкових зв'язків між екзистенційною фрустрацією та вживанням наркотичних речовин, пошук можливостей для психологічної допомоги наркозалежним особам з опорою на логотерапевтичний підхід.

1. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
2. Обуховский К. Психология влечений человека: Пер. с польского В.И.Могилева / Под. ред. Б.М.Сегала. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
3. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 212 с.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия: Пер. с англ. Т.С.Драбкиной. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

6. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
7. Трейси Б. Достижение максимума (как добиться в жизни максимальных результатов). – М., 2005. – 302 с.
8. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Ось-89, 1997. – 208 с.
9. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1998. – 301 с.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

Definiteness of life-sense is the condition of structuralness of personality's self-realization. Absence of life-sense, unformed vital aims caused the existential vacuum, experiencing of which quite often becomes the factor of the narcotic matters use. The life-sense orientations of persons, abused by alcohol and narcotic use, are washed out, indefinite. Dissatisfaction by self-realization disbelief in ability to manage own life is characteristic for them.

Key words: *life-sense orientations, existential vacuum, narcotic matters abuse.*

“Я-ДОВІРА” І “МЕНІ-ДОВІРА” – НЕКОНГРУЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОЗИЦІЙ У МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИНАХ

У статті розкривається суть взаємозв'язку двох психологічних позицій у міжособистісній взаємодії – “я-довіра” і “мені-довіра”. Визначається роль основної ознаки довіри у формуванні довірливих стосунків – взаємності (симетричності). На емпіричному матеріалі доводиться неконгруентність психологічних позицій у міжособистісних взаєминах, тобто різноспрямованість очікування довіри один від одного. Акцентовується увага на чинниках у формуванні різних позицій у довірливих стосунках.

Ключові слова: “я-довіра” і “мені-довіра”, неконгруентність психологічних позицій.

Постановка проблеми. У сучасному світі довіра існує одночасно як предмет дефіциту і як необхідність у житті людини. У міжособистісній площині довіра має різні прояви, що найчастіше виражаються в різних психологічних позиціях: “я-довіра” і “мені-довіра”. Зрозумілим є те, що в міжособистісній взаємодії існує певна міра довіри один до одного. Це зумовлено актуалізацією потреби в афіліації, потреби в довірі. Залишається відкритим питання, чи завжди однаково існує певний рівень довіри один до одного в обох партнерів у міжособистісних стосунках чи їх психологічні позиції (очікування довіри від іншого) можуть відрізнятись.

Завдання статті: експериментально дослідити, чи завжди збігаються психологічні позиції (очікування довіри від іншого) у довірливих взаєминах один щодо одного; визначити роль взаємозв'язку даних психологічних феноменів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблема довіри до себе знайшла своє відображення в працях багатьох вчених і розглядається як основа ідентичності особистості (базисна довіра) (Е.Еріксон); як особлива форма віри, що виявляється у вигляді установки особистості щодо себе й до світу (Т.Скрипкіна, В.Зінченко, П.Шихірьов); як основа духовного розвитку особистості (Л.Міщиха).

Результати емпіричного дослідження. До проведення емпіричного дослідження були залучені студенти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А.Кримського. У дослідженні прийняли участь 212 осіб віком 18–25 р.

Для підтвердження даного припущення ми застосували методику “Драбина” В.Г.Щур, модифікований варіант Т.П.Скрипкіної [1, с.220]. Обробка даних здійснювалась у два етапи.

На першому етапі обробки даних ми використали метод ранжування. Згідно з даним методом, вивівши середні ранги за методикою, ми отримали такі результати: “я довіряю” – це показник міри довіри людини до певного суб’єкта, “мені довіряють” – це показник суб’єктивного бачення людиною міри довіри до неї з боку інших суб’єктів (що відрізняється від поняття “мені-довіра”, яке ми розглянемо пізніше). З отриманих результатів (таблиця 1), помітно, що середні ранги, які відображають середні значення міри довіри по всій вибірці досліджуваних, є відносно високими. Так, зокрема, виходячи з того, що 1 – найбільша міра довіри, і, відповідно, 7 – найменша (за умовами методики), помітно, що рівень довіри в жінок і чоловіків є високим до мами (1,9), тата (2,6), брата (сестри) (2,8), коханого (коханої) (2,8), найкращого друга (друзів) (3,6), родичів (4,2). До ровесників (4,8), керівництва (5) і сусідів (5,3) рівень довіри знижується, хоча не є дуже низьким. До респондентів (і чоловіків, і жінок) дані суб’єкти проявляють досить високий рівень довіри: мама (2,1), тато (2,6), коханий (кохана) (2,7), брат (сестра) (2,9), найкращий друг (друзі) (3,4), родичі (3,9), і приблизно наполовину досліджуваним довіряють ровесники (4,3), керівництво (4,5), сусіди (4,9).

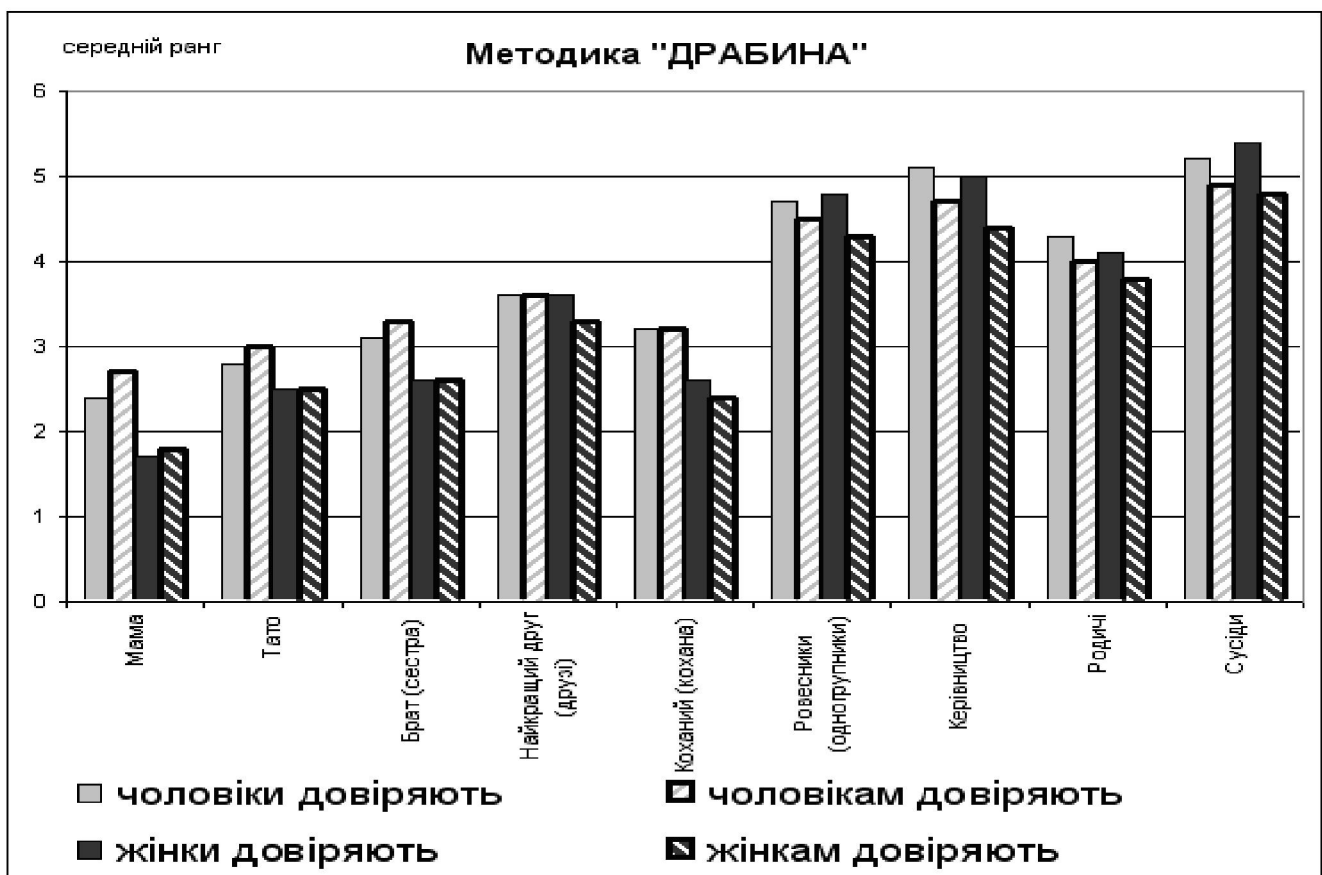
Таблиця 1

Середні ранги за методикою “Драбина”

№ п/п	Суб’єкти	середній ранг					
		я довіряю			мені довіряють		
		чоловіки	жінки	разом	чоловіки	жінки	разом
1	Мама	2,4	1,7	1,9	2,7	1,8	2,1
2	Тато	2,8	2,5	2,6	3	2,5	2,6
3	Брат (сестра)	3,1	2,6	2,8	3,3	2,6	2,9
4	Найкращий друг (друзі)	3,6	3,6	3,6	3,6	3,3	3,4
5	Коханий (кохана)	3,2	2,6	2,8	3,2	2,4	2,7
6	Ровесники (одногрупники)	4,7	4,8	4,8	4,5	4,3	4,3
7	Керівництво	5,1	5	5	4,7	4,4	4,5
8	Родичі	4,3	4,1	4,2	4	3,8	3,9
9	Сусіди	5,2	5,4	5,3	4,9	4,8	4,9

Примітка. Чим менший середній бал, тим більший рівень довіри (виходячи з умов методики).

З рис.1 помітно, що в стосунках з мамою чоловіки (респонденти чоловічої статі) довіряють більше їй, ніж вона їм; жінки (респонденти жіночої статі) також довіряють мамі більше. У стосунках з татом чоловіки довіряють більше, ніж тати їм; жінки у своїх стосунках з татом проявляють однакову міру довіри один до одного. Чоловіки більше довіряють братові (або сестрі), ніж він (вона) довіряє їм. Жінки у своїх стосунках з братом чи сестрою проявляють однакову міру довіри. Аналогічні стосунки мають чоловіки зі своїми друзями, а жінки – менше довіряють друзям, ніж вони їм. Чоловіки у своїх стосунках із коханими проявляють однакову міру довіри, а жінкам більше довіряють, ніж вони самі своїм коханим. У стосунках з ровесниками (одногрупниками) і чоловіки, і жінки менше довіряють їм (ровесникам). У відносинах з керівництвом, родичами й сусідами проявляється аналогічний рівень довіри, з тенденцією більше до недовіри.



Примітка. Чим менший середній бал, тим більший рівень довіри (виходячи з умов методики).

Рис.1. Міра прояву довіри (за середніми рангами) за методикою “Драбина”

Якщо проінтерпретувати результати даної методики за кожним рангом, то ми прийдемо до висновків, графічно зображених на рис.2. За шкалою “мама” найвищий ранг (1) обрало 64,6% респондентів щодо “я довіряю” і 50,9% щодо “мені довіряють”. Це є найвищі показники порів-

няно зі всіма шкалами за 1 рангом. Це свідчить про те, що найбільше довіряє людина у своєму оточенні мамі, і мама, відповідно, найбільше може довіряти. Ця тенденція прослідковується як у чоловіків, так і в жінок.

За шкалою “тато” найвищу міру довіри проявляють 31,1% респондентів, і відповідно 29,7% – довіряють тати. Це також найвищий показник респондентів за першим рангом. Другий ранг (2) відповідно також характеризується досить високими показниками: “я довіряю” – 19,3%, “мені довіряють” – 23,6%.

За шкалою “брат (сестра)” найвищий показник респондентів знаходиться на другому ранзі (2) і становить, відповідно, “я довіряю” – 27,4%, “мені довіряють” – 25,5%, що свідчить також про досить високий рівень довіри до брата чи сестри, і навпаки. При чому слід зауважити, що, на думку чоловіків, їм брати (сестри) майже не довіряють, оскільки 17,3% респондентів чоловічої статі віддало перевагу 6 рангу.

У стосунках із найкращим другом 23,1% респондентів обрали 2 ранг щодо “я довіряю”, а 28,3% – щодо “мені довіряють”. При цьому 25,3% чоловіків за 2 рангом однаковою мірою проявляють довіру до друзів, і друзі – до них. Однак 17,3% чоловіків обрали 5 і 6 ранг, що свідчить про досить низький прояв довіри до друзів.

У стосунках із коханим (коханою) 25,5% респондентів обрали 1 ранг щодо “я довіряю”, і 28,3% – щодо “мені довіряють”. У жінок-респондентів 2 ранг відповідає досить великій кількості виборів, відповідно 22,6% щодо “я довіряю”, 25,5% – щодо “мені довіряють”.

За шкалою “ровесники (одногрупники)” найбільші вибори респондентів за 5 рангом, що свідчить про невисокий рівень довіри один до одного, зокрема 24,5% щодо “я довіряю”, 23,1% – щодо “мені довіряють”. 20,4% жінок проявляють недовіру до ровесників (7 ранг), що є найвищим показником серед усіх виборів. Це свідчить про не досить довірливі відносини між ровесниками в період юності.

За шкалою “керівництво” 27,8% респондентів (найбільший показник за всіма рангами) не довіряють керівникам (7 ранг). Це прослідковується як у жінок – 29,2% за 7 рангом, так і у чоловіків – 25,3% за 6 і 7 рангами.

За шкалою “родичі” 19,3% респондентів обрало 4 ранг щодо “я довіряю”, і 20,8% – 3 ранг щодо “мені довіряють”. Це свідчить про середній рівень довіри у стосунках з родичами.

За шкалою “сусіди” прослідковується високий рівень недовіри як у жінок, так і у чоловіків, зокрема 36,3% респондентів обрали 7 ранг щодо “я довіряю”, 24,1% – 7 ранг щодо “мені довіряють”. Також високі показники за 6 рангом, відповідно 20,3% і 17,9%. Частота виборів певного рівня довіри за всіма шкалами зображена на рис.2 і рис.3.

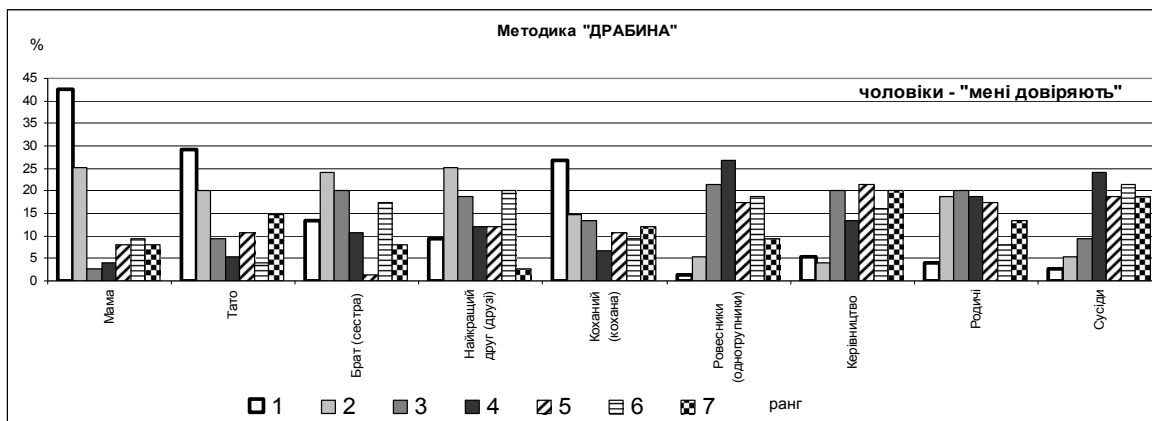
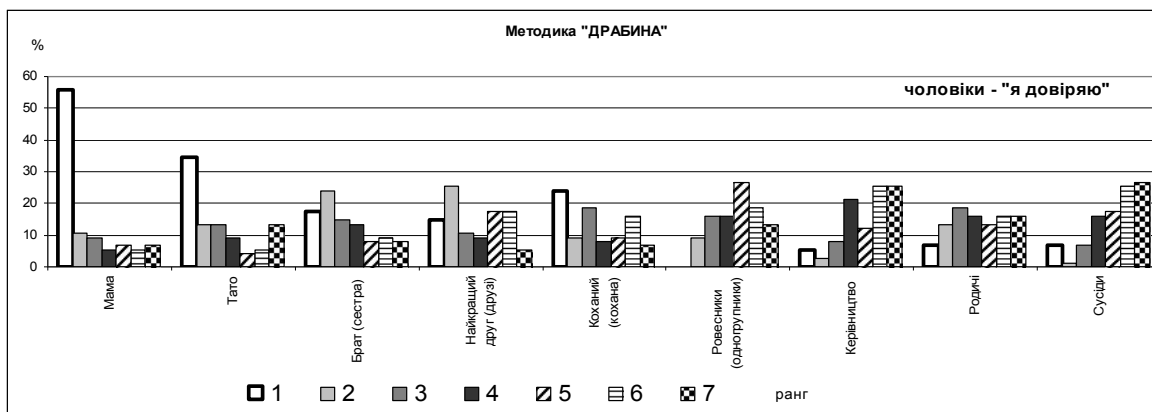


Рис. 2. Міра довіри (за кожним рангом) респондентів чоловічої статі за методикою "Драбина"

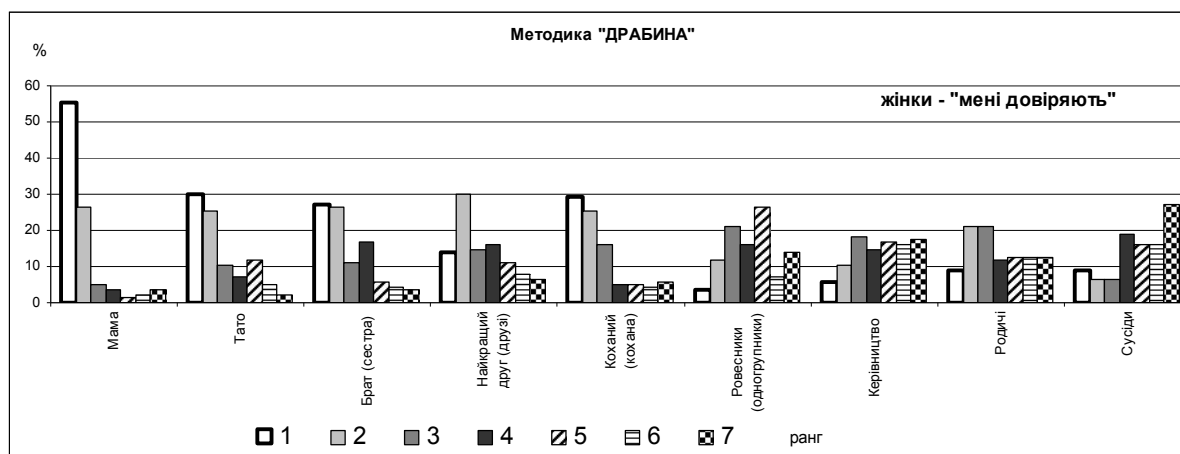
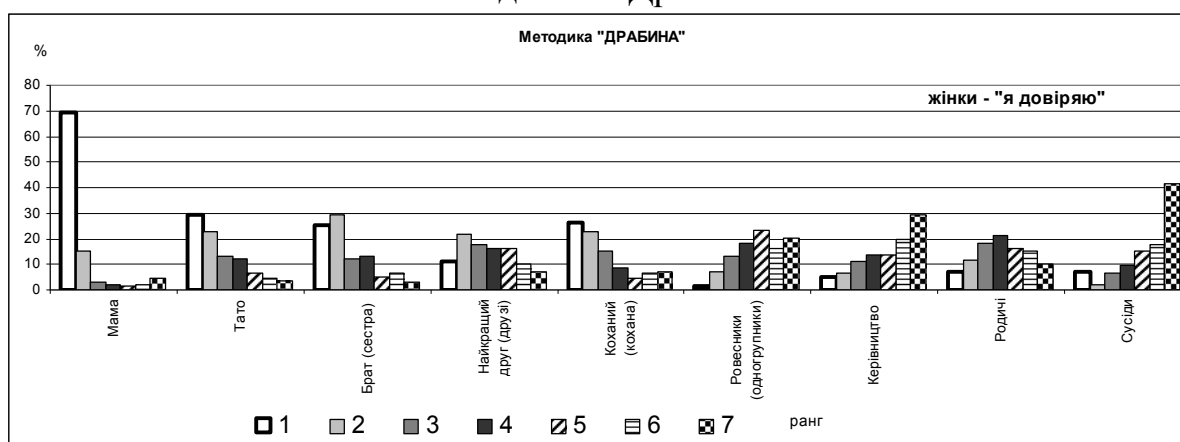


Рис. 3. Міра довіри (за кожним рангом) респондентів жіночої статі за методикою "Драбина"

На другому етапі обробки даних методики “Драбина” ми використали Т-критерій Вілкоксона [2, с.87]. Для зручності обрахунків усю вибірку респондентів (212 осіб) ми поділили на умовні групи: 1 група – 50 осіб, 2 група – 50 осіб, 3 група – 50 осіб, 4 група – 62 особи. Ми виокремили такі психологічні позиції в міжособистісних стосунках: “я-довіра” – це міра довіри, яку проявляє суб’єкт до іншого, “мені-довіра” – міра очікування довіри від іншого, що в математичному форматі визначається різницею показників “я довіряю” і “мені довіряють”, які ми розглянули вище (у семантичному плані поняття “мені-довіра” і “мені довіряють” розходяться, хоча у фонетичному – подібні). На перший погляд, виходячи з основної ознаки довірливих відносин – взаємності, психологічні позиції щодо очікування однакової міри довіри один від одного повинні збігатись. Однак на практиці це не завжди так.

З таблиці 2 видно, що в стосунках з мамою 62% респондентів мають однакові психологічні позиції щодо очікування довіри один від одного. При цьому в 38% респондентів ці позиції розходяться: з них 49% більше довіряють, ніж очікують довіри, а 51% більше очікує довіри, ніж довіряє. Цю думку підтверджує Т-критерій Вілкоксона, де для 2 групи $T_{\text{емпір.}} = 57$ ($T_{\text{табл.}} = 43$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 60$ при $p \leq 0,05$) і для 3 групи $T_{\text{емпір.}} = 42$ ($T_{\text{табл.}} = 37$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 53$ при $p \leq 0,05$), а отже, респонденти цих груп більше довіряють мамі, ніж очікують від неї довіри. Для 1 і 4 групи респондентів очікування довіри від мами є більшим, ніж довіра до неї, про що свідчать дані Т-критерію Вілкоксона: для 1 групи $T_{\text{емпір.}} = 66,5$ ($T_{\text{табл.}} = 27$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 41$ при $p \leq 0,05$), для 4 групи $T_{\text{емпір.}} = 127$ ($T_{\text{табл.}} = 69$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 91$ при $p \leq 0,05$).

У стосунках з татом 55% респондентів мають однакові позиції щодо очікування довіри один від одного, а 45% – різні, при чому всі вони очікують більше довіри, ніж самі довіряють. Так, у всіх чотирьох групах $T_{\text{емпір.}} > T_{\text{табл.}}$, що підтверджує дане припущення. Для 1 групи – $T_{\text{емпір.}} = 123,2$ ($T_{\text{табл.}} = 55$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 75$ при $p \leq 0,05$), для 2 групи – $T_{\text{емпір.}} = 130,5$ ($T_{\text{табл.}} = 62$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 83$ при $p \leq 0,05$), для 3 групи – $T_{\text{емпір.}} = 152$ ($T_{\text{табл.}} = 76$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 100$ при $p \leq 0,05$), для 4 групи – $T_{\text{емпір.}} = 148$ ($T_{\text{табл.}} = 76$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 100$ при $p \leq 0,05$).

У стосунках з братом (сестрою) 49% мають однакові психологічні позиції щодо очікування довіри один від одного. 51% респондентів у своїх психологічних позиціях розходиться. Так, зокрема, 27% більше довіряють братові (сестрі), це підтверджує показник Т-критерію Вілкоксона для 3 групи – $T_{\text{емпір.}} = 106$ ($T_{\text{табл.}} = 110$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 140$ при $p \leq 0,05$). 73% досліджуваних більше очікують довіри, ніж самі довіряють братові (сестрі), в 1 групі – $T_{\text{емпір.}} = 76,5$ ($T_{\text{табл.}} = 37$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 53$ при $p \leq 0,05$), для 2 групи – $T_{\text{емпір.}} = 274,5$ ($T_{\text{табл.}} = 130$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 163$

при $p \leq 0,05$), для 4 групи – $T_{\text{емпір.}} = 193$ ($T_{\text{табл.}} = 110$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 140$ при $p \leq 0,05$).

У стосунках з родичами 37% досліджуваних мають однакові психологічні позиції щодо очікування довіри один від одного, 63% – різні. Так, у 1 групі – $T_{\text{емпір.}} = 36$ ($T_{\text{табл.}} = 76$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 100$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що 19% досліджуваних більше проявляють довіри до родичів, ніж очікують від них довіри. 81% респондентів, навпаки, більше очікують довіри від родичів, ніж довіряють їм самі, оскільки в 2, 3, 4 групах $T_{\text{емпір.}} > T_{\text{табл.}}$. Для 2 групи – $T_{\text{емпір.}} = 432,5$ ($T_{\text{табл.}} = 328$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 389$ при $p \leq 0,05$), для 3 групи – $T_{\text{емпір.}} = 188,5$ ($T_{\text{табл.}} = 120$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 151$ при $p \leq 0,05$), для 4 групи – $T_{\text{емпір.}} = 258$ ($T_{\text{табл.}} = 140$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 175$ при $p \leq 0,05$).

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних за критерієм Т-Вілкоксона
(на основі даних методики “Драбина”)**

Суб'єкти	Нульові значення		Розраховані значення		Я-довіра		Мені-довіра	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Мама	132	62	80	38	39	49	41	51
Тато	117	55	95	45	-	-	95	100
Брат (сестра)	104	49	108	51	29	27	79	73
Родичі	79	37	133	63	25	19	108	81
Найкращий друг (друзі)	107	50	105	50	49	47	56	53
Коханий (кохана)	118	56	94	44	94	100	-	-
Ровесники (одногрупники)	66	31	146	69	103	71	43	29
Керівництво	95	45	117	55	86	74	31	26
Сусіди	103	49	109	51	109	100	-	-

У стосунках із друзями 50% досліджуваних мають однакові позиції щодо очікування довіри один від одного, а 50% – ні. З них 47% більше довіряють друзям, а 53% – більше очікують від них довіри. Ці дані підтверджує Т-Критерій Вілкоксона: у 1 групі – $T_{\text{емпір.}} = 63,5$ ($T_{\text{табл.}} = 62$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 83$ при $p \leq 0,05$) і в 4 групі – $T_{\text{емпір.}} = 73$ ($T_{\text{табл.}} = 84$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 110$ при $p \leq 0,05$), в 2 і 3 групах, відповідно $T_{\text{емпір.}} = 201$, $T_{\text{емпір.}} = 193$ ($T_{\text{табл.}} = 101$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 130$ при $p \leq 0,05$).

У стосунках із коханою (коханим) 56% досліджуваних переживають взаємодовіру в однаковій мірі, а 44% – навпаки. З них усі вони більше довіряють, ніж очікують довіри від коханих. Так, у всіх групах $T_{\text{емпір.}} < T_{\text{табл.}}$.

Аналогічна ситуація спостерігається в стосунках із сусідами, де 49% досліджуваних мають однакові позиції один до одного в довірі, а 51% – ні. З них усі 100% більше довіряють сусідам, ніж очікують від них довіри.

У відносинах з ровесниками (одногрупниками) 66% досліджуваних однаково довіряють один одному, 69% – ні. При чому довіряють ровесникам більше, ніж очікують від них довіри – 71%, а 29% – навпаки. Це помітно з обчислень Т-критерію Вілкоксона, де тільки в 4 групі $T_{\text{емпір.}} = 373$ ($T_{\text{табл.}} = 281$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 336$ при $p \leq 0,05$).

У відносинах з керівництвом 45% досліджуваних мають однакові очікування один до одного щодо довіри і 55% – ні. З них 74% більше довіряють своїм керівникам, 26% – більше очікують довіри від них. Це помітно з обчислень Т-критерію Вілкоксона, де тільки в 4 групі $T_{\text{емпір.}} = 215$ ($T_{\text{табл.}} = 130$ при $p \leq 0,01$ або $T_{\text{табл.}} = 163$ при $p \leq 0,05$).

Висновки. В основі довірливих взаємин лежать уявлення про конгруентність (відповідність, симетричність) психологічних позицій партнерів один до одного. Психологічна позиція з орієнтацією на довіру є позитивним ставленням до конкретного іншого, яке характеризується, насамперед, взаємністю, а також здатністю до децентрації, позитивного прийняття, значущістю. Саме ця взаємність чи конгруентність психологічних позицій виступає гарантією безпечності в довірливих взаєминах.

Однак, як показало дослідження, на практиці існують відмінності в позиціях партнерів щодо однакової міри довіри в довірливих стосунках. Здебільшого неконгруентність не усвідомлюється партнерами, хоча може й усвідомлюватися. Часто надія на взаємність не завжди оправдовується.

Неконгруентність у психологічних позиціях у ставленні один до одного в довірливих взаєминах приводить до виникнення різних феноменів міжособистісної взаємодії, фоновою умовою існування яких є наявність чи відсутність довіри.

За результатами дослідження можна стверджувати, що в стосунках із дуже близькими людьми (мама, тато, брат, сестра, родичі, найближчий друг (друзі)) психологічні позиції щодо довіри один до одного часто збігаються. Якщо ж вони не збігаються, то від близьких людей очікують більшого, ніж довіряють їм. На нашу думку, за рахунок очікування довіри від інших актуалізується постійна потреба в афіліації. Отже, близькі стосунки завжди потребують довіри й позитивного ставлення. У стосунках із коханими, ровесниками, керівництвом, сусідами, що виступають звичним, досить близьким, щоденним оточенням для людини, більше довіряють їм, ніж очікують від них довіри. На нашу думку, це пов'язано з тим, що вони виступають не настільки близькими людьми, як сім'я, а значить, достатнього досвіду для складання іспиту на надійність, значущість, безпечність немає. Однак формування довірливих стосунків –

це процес динамічний, тому позиції можуть змінюватися, оскільки “чужий” може перейти в ранг “близький”.

1. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – С.-Пб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.

The article is devoted to the problem of trust. It is empirical. Essence of psychological position each to other in the trustful relations opens up in it. Data of empirical research are given.

Key words: *“I am the trust”, “to me the trust”, not congruentist of psychological positions.*

СТУПІНЬ ОБ'ЄКТИВНОСТІ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ КЕРІВНИКА ЯК ПОКАЗНИК ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті аналізуються психологічні особливості образу “Я-професіонал” керівника в процесі здійснення управлінської діяльності, а також обґрунтовується взаємозв'язок ступеня об'єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника та його управлінської компетентності.

Ключові слова: образ “Я-професіонал”, когнітивний компонент професійної самосвідомості, керівник, управлінська компетентність.

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної компетентності керівника та успішності його управлінської діяльності знаходить своє розв'язання шляхом виявлення передумов розвитку професійної самосвідомості керівника, виокремлення об'єктивних і суб'єктивних чинників досягнення вершин самоусвідомлення й самоконтролю, актуалізації ролі образу “Я-професіонал” у розв'язанні проблем оптимізації спільної взаємодії (А.М.Бандурка, І.Галецька, О.Гуменюк, А.О.Деркач, А.Жозефіна, М.М.Корнев, О.М.Мойсеєв, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.М.Поташник, М.В.Савчин, С.Тарасенко, В.В.Третьяченко) [2; 11; 14; 19].

Більшість сучасних досліджень спрямовані на вивчення професійно важливих якостей – структурних елементів професійної самосвідомості фахівців, необхідних для їх подальшої діяльності. Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (В.Г.Афанасьєв, Є.С.Березняк, В.І.Бондарь, Ю.К.Васильєв, Є.Г.Вендров, Ю.А.Конаржевський, М.І.Кондаков, А.С.Макаренко, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, Г.Х.Попов, В.О.Сухомлинський, Н.С.Сунцов, Е.П.Тонконога, С.Є.Хозе, П.В.Худомінський, Р.Х.Шакуров, Т.І.Шамова) дозволяють виокремити такі професійно важливі якості особистості керівника: соціальні, моральні, комунікативні, ділові та інтелектуально-креативні [2; 4; 5; 8; 9; 14]. Ділові управлінські якості – це, перш за все, організованість, здатність бачити нове, рішучість, оперативність, здатність приймати рішення, об'єктивність в оцінюванні, творча спрямованість, рефлексія, бачення перспективи, критичність, ерудиція, здатність до лідерства та саморегуляції. Але ми все ж притримуємось думки, що успішність управлінської діяльності керівника визначається не стільки переліком професійно важливих якостей, скільки ступенем їх

виразності та особливостями взаємозв'язку між ними. Отже, прагнення до підвищення рівня своєї професійної компетентності залежить від ступеня об'єктивності знань керівника про наявність у нього необхідних професійно важливих якостей особистості.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Дослідження професійного розвитку особистості представлені в роботах Б.Г.Ананьєва, Є.Ф.Рибалко, І.М.Кондакова, Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, Ю.Л.Трофімова, М.В.Макаренка, Г.В.Ложкіна, М.С.Корольчука, В.М.Крайнюк [9; 13; 14; 19].

Наші теоретичні дослідження когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника базуються на положеннях психологічної науки про взаємозв'язок образу Я та рівня домагань у структурі особистості (Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.В.Бородіна, Б.С.Братусь, Б.В.Зейгарник, Л.С.Славіна) [10; 12; 19], про єдність свідомості та діяльності (Л.С.Виготського, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) [19], про розвиток самосвідомості в онтогенезі (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, В.В.Столін, І.І.Чеснокова) [19].

Дослідження свідчать, що значний обсяг наукових розробок учених лежить у площині розкриття психологічних особливостей професійної самосвідомості керівника як чинника успішності управлінської діяльності (Є.Г.Запорожцев, О.Ю.Коцинець, Г.Й.Юркевич) [18; 19], прогнозування ефективності управління (В.С.Афанасенко, Л.С.Пілецька, В.М.Духневич, І.І.Приходько) [2; 3; 4; 9].

Постановка завдання. Сформувані системне уявлення про сутність, функції та вплив когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника на рівень його управлінської компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управлінська діяльність полягає в реалізації керівником перцептивних, аналітико-конструктивних, комунікативних, діяльнісно-регулятивних та оціночно-корегувальних функцій та організації взаємин між співробітниками з метою успішного виконання завдань [11; 14].

В.Третяченко зазначає, що функціональне забезпечення управлінської діяльності виявляється в таких її компонентах: когнітивному, емоційно-комунікативному, регулятивному, що є, на нашу думку, доказом ідентичності структури управлінської діяльності та психологічної структури особистості керівника, зокрема його професійної самосвідомості [2].

Важливим чинником успішності управлінської діяльності є рівень професійної компетентності керівника. Компетентність керівника становить сукупність необхідних для ефективно професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей [13].

Професійна компетентність керівника визначається рівнем розвитку його професійної самосвідомості та є найбільш важливим чинником у створенні сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. А це, у свою чергу, є значущим критерієм успішності управлінської діяльності.

Вимоги до професійної компетентності керівників можна умовно розділити на дві групи. Першу складають знання та вміння виконувати професійну роботу в такій спеціальності як менеджмент: вміння приймати рішення; здатність управляти ресурсами, планувати та прогнозувати роботу підприємства, володіти засобами підвищення ефективності управління; вміння мобілізувати колектив, планувати та організовувати особисту діяльність; вміння проявляти високу вимогливість до себе та підлеглих.

Друга група вимог до професійної компетентності керівників пов'язана зі здатністю працювати з людьми та керувати собою, а також критично оцінювати свою діяльність, що залежить від ступеня об'єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості [4; 11].

А.К.Маркова пов'язує підвищення професійної компетентності зі станом творчого самопроектування себе як особистості професіонала, котра в результаті самобудівництва, самотворення, досягнення вершин у розвитку своєї особистості повинна сформувати в себе відсутні раніше психологічні та професійні якості. Професійне вдосконалення – це діяльність, яка самостійно здійснюється особистістю й спрямована на підвищення її професіоналізму [10, с.52]. Складовими професійної досконалості вважаються теоретична компетентність, практична компетентність, професійно важливі якості особистості та мотивація професійного вдосконалення [15, с.15].

Серед ознак професіоналізму, запропонованих В.Татенко, хочемо виділити ті з них, які підтверджують зв'язок когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника та рівня його управлінської компетентності: 1) професійна самоідентифікація; 2) компетентність; 3) рефлексія та рівень домагань (самоаналіз професіонала конструктивний і спрямований на розв'язання професійної проблеми; у професіонала поєднується високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе); 4) професійне зростання, постійне прагнення до самовдосконалення [16, с.3–6].

Вочевидь, характеристиками професійної компетентності керівника можуть виступати його професійна ідентичність, професійна зрілість та професійна продуктивність. Професійна ідентичність характеризується відповідністю індивідуальних та соціальних уявлень про професію, про її значущість для суб'єкта. Вона оцінюється на основі особистісної ідентичності, ціннісної ідентичності та задоволеності професійною працею [17, с.75].

При дослідженні когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника ми зіткнулись із труднощами теоретичного характеру, що виражаються у відсутності в літературі чітко вираженого та обґрунтованого визначення даного феномену. Відомо, що під професійною самосвідомістю розуміють усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності [12, с.25.].

Регулюючим фактором професійного зростання та творчої активності особистості є образ “Я-професіонал” керівника, як досить сталий комплекс уявлень та суджень індивіда про самого себе, про свої вміння, навички та можливості в управлінні організацією. Усвідомлення керівником недостатності своєї компетентності та прагнення до розширення арсеналу своїх знань, умінь та навичок повинні забезпечити можливість його професійної самореалізації.

Варто звернути увагу на той факт, що більшість керівників не усвідомлює свого потенціалу, його значення в професійному розвитку й самовдосконаленні. Серед чинників, які негативно позначаються на професійному розвитку керівника та залежать від ступеня об'єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості, виокремлюють невміння керувати собою, незнання своїх можливостей, соціально-професійного потенціалу, розмиті особистісні цінності та цілі, призупинений саморозвиток [3; 11].

Керівники із низьким ступенем об'єктивності образу Я та заниженою самооцінкою ставлять перед собою примітивні цілі, гостро відчують потребу в сторонній підтримці своїх рішень [7]. Збіднення образу “Я-професіонал” керівника може призводити до пошуку винних у своїх невдачах та комунікативних бар'єрів через нездатність зіставляти власні інтереси з інтересами співробітників [6, с.60]. Об'єктивний ступінь когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника забезпечує відповідний рівень досягнень, гнучкість у реалізації поставлених цілей, тверезе ставлення до успіхів і невдач [7].

Результати досліджень свідчать, що успішність професійної діяльності керівника залежить не тільки від наявності певних здібностей, а й від уявлень про свої здібності. У процесі аналізу психологічних особливостей образу Я найчастіше увага вчених зосереджена на структурі й компонентах образу, змінах у його змісті, ступені об'єктивності, мірі диференційованості (когнітивної складності), послідовності, цілісності, стабільності, суб'єктивної значимості, контрастності, психологічних функціях образу Я та його ролі в саморегуляції поведінки особистості [6, с.62].

Високий ступінь об'єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника визначає здатність усвідомлювати свої здібності з точки зору відповідності професійному статусу, приймати самостійні рішення, повноцінно вирішувати професійні завдання [1, с.89].

Особистісний конструкт “Я-професіонал” є системотворним у процесі розвитку професійної самосвідомості керівника, що забезпечує порівняння реального та ідеального “Я”, “Я-професіонала” та “Я-непрофесіонала”, а також організовує та оптимізує взаємодію соціального та професійного чинників управлінської діяльності. Особистісний конструкт “Я-професіонал-керівник” включає професійну компетентність керівника, мотивацію професійної діяльності, професійні вміння, професійно важливі якості, потенціал особистості, прагнення до самореалізації та є умовою успішності управлінської діяльності керівника [12].

Визначаючи критерії професійної компетентності керівника, слід орієнтуватись на рівень самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації суб’єкта діяльності в процесі професійного становлення, що забезпечують високий професіоналізм управлінської діяльності [12].

Розвиток зрілої особистості характеризується більш об’єктивним уявленням про себе, адекватною самооцінкою, наявністю здатності регулювати власну поведінку, виникненням внутрішніх стимулів, що регулюють діяльність. Складовими позитивної емоційної орієнтації Я-образу виступають такі характеристики, як інтернальність, прийняття себе, оптимізм [6].

Зрушення в образі “Я-професіонал” керівника включають збільшення кількості використовуваних описових категорій, зростання гнучкості й визначеності в їх використанні; підвищення рівня вибірковості, послідовності, складності й системності цієї інформації; використання точних оцінок і зв’язків; зростання здатності аналізувати й пояснювати поведінку.

Образ “Я-професіонал” розглядається як об’єктивний показник динаміки рівня професійної компетентності особистості керівника. Зміна структури цього образу відображає зміни ставлення керівника до себе як до професіонала на всіх психологічних рівнях: мотиваційному, когнітивному, емоційно-вольовому, поведінковому [9].

Таким чином, ступінь об’єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника, з одного боку, детермінований зміною ставлення керівника до себе як до суб’єкта власної професійної діяльності, з другого – зміною критеріїв цього ставлення.

Отже, аналіз психологічних особливостей впливу когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника на рівень його управлінської компетентності дозволив зробити такі **висновки**:

1. Вивчення професійної самосвідомості, а також соціально-психологічних чинників, що впливають на її становлення, відкривають нові шляхи розвитку особистості керівника, підвищення його активності та успішності в управлінській діяльності, реалізації творчого потенціалу.

2. Образ “Я-професіонал” керівника – це системне пізнавальне самоуявлення, котре формується через когнітивні та емоційні компоненти

соціальної взаємодії в процесі здійснення управлінської діяльності, а тому є передумовою для розвитку професійної компетентності та досягнення професійної майстерності.

3. Ступінь об'єктивності образу “Я-професіонал” керівника позначається на особливостях виконання ним функцій управління. Важливою умовою підвищення рівня професійної компетентності є постійний самоаналіз керівником власної діяльності.

Перспективами подальших наукових пошуків є вивчення психологічних особливостей впливу ступеня об'єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника на успішність реалізації ним функцій управлінської діяльності та визначення можливостей використання отриманих даних з метою оптимізації діяльності управлінських кадрів.

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психо-семантический подход // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – №2. – С.86–95.
2. Будзан Б.П. Менеджмент в Україні: сучасність і перспективи. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. – 349 с.
3. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: Дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.
4. Галькевич Р.С., Набоков В.І. Основи менеджменту. – М., 1998. – 467 с.
5. Гірняк О.М. Менеджмент: теоретичні основи і практикум. – К.: “Магнолія плюс”, 2003. – 335 с.
6. Грись А. “Я-образ” як психологічний чинник соціальної дезадаптації особистості // Соціальна психологія. – 2005. – №6. – С.59–68.
7. Гульянова Н.А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник Московского университета. – 2001. – №3. – С.68–75.
8. Зазыкин В.Г., Чернышов А.П. Менеджер: психологические секреты профессии. – М., 1992. – 165 с.
9. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник. – К., 2006. – 532 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионала. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
11. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М., 1999. – 800 с.
12. Михайлов Г., Тарасенко С. Профессиональное самосознание руководителя // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – №2. – С.20–30.

13. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
14. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
15. Сич В.М. Соціально-психологічні особливості професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-тут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 170 с.
16. Татенко В Психологічні ознаки професіоналізму // Психолог. – 2005. – Вересень (№36). – С.3–6.
17. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С.72–83.
18. Юркевич Г.Й. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – К., 1999. – 19 с.
19. Ярошевский М.Г., Петровский А.В. Психология. – М.: Академия, 1998. – 363 с.

The article views comparative analysis psychological peculiarities of cognitive compound of professional consciousness, management competence and professionalism. The cognitive compound of professional consciousness is identified as a factor and a criterion of manager's competence and successful activity.

Key words: *cognitive compound of professional consciousness, management competence, professionalism, manager.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НА РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ

У статті проаналізовано психологічні функції саморегуляції та їх вплив на розв'язання міжособистісного конфлікту. Показана доцільність урахування рівня особистісної саморегуляції з метою конструктивного розв'язання означеного явища.

Ключові слова: саморегуляція, функції саморегуляції, самоконтроль, цілеспрямований вплив, програмування, планування, моделювання, конфлікт, міжособистісний конфлікт, розв'язання міжособистісного конфлікту.

Актуальність проблеми. Пріоритетною ознакою сучасного етапу розвитку психології в Україні є гостра потреба пошуку тих сутнісних характеристик особистості, які б сприяли конструктивному розв'язанню чисельних проблем її діяльності у всіх формах суспільної активності. Водночас потребує наукової інтерпретації з'ясування факторів утвердження та шляхів активізації сприймання й усвідомлення особистості як суб'єкта ініціювання власного життя у всіх його проявах.

Основними характеристиками суб'єктної активності виступають відповідальність, ініціативність, самоактуалізація, самодетермінація, саморозуміння, самостійність, саморефлексія, творчість. Фундаментальною сутнісною характеристикою особистості в такому контексті постає її здатність до усвідомлення та оволодіння власною поведінкою (активністю), тобто саморегуляція. Особливого значення окреслена проблема набуває в умовах міжособистісного конфлікту – актуального й поширеного явища сьогодення. Згідно із сучасними поглядами, конфлікт вважається неминучим і охоплює найрізноманітніші аспекти буття не лише окремої людини, а й суспільства загалом.

Мета повідомлення: цілісно проаналізувати психологічні особливості, вплив та значення саморегуляції на розв'язання міжособистісного конфлікту студентської молоді.

Саморегуляцію віднесено до визначальних психічних процесів будь-якого виду життєдіяльності особистості. Як вважають К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, О.О.Конопкін, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, А.М.Матюшкін, Д.А.Ошанін, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадріков, О.К.Тихомиров,

В.Е.Чудновський та інші, саме вона забезпечує адекватність діяльності її предмета засобам і умовам.

Ураховуючи особливості міжособистісних конфліктів студентської молоді (гостроту способу їх вирішення, значущість протиріч, що виникають у процесі взаємодії, протидію суб'єктів конфлікту, негативні емоції та ін.), здатність до саморегуляції ми розглядаємо одним із провідних чинників їх успішного розв'язання.

Психологічна енциклопедія визначає саморегуляцію як властивість усіх живих систем, яка забезпечує їх доцільне функціонування. Зі змісту визначення очевидним є те, що рівень її сформованості залежить від еволюційного розвитку організму, його організації й складності [6, с.314].

Відтак саморегуляція слугує розкриттю людиною власних можливостей, коректує відповідно до поставлених цілей психофізіологічні функції її організму, упорядковує можливості особистості адекватно до вимог діяльності чи ситуації.

Отже, взявши за основу визначений М.Й.Боришевським психологічний зміст саморегуляції, розуміємо її як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особистісної саморегуляції [2].

Вищенаведені аспекти дозволяють розглядати саморегуляцію як інтегрований, системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки й регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу (самовпливу), спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей. Це виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших особистісних потреб, дій та вчинків.

Для повноцінного здійснення саморегуляції необхідно забезпечити єдність її енергетичних, динамічних та змістовно-сміслових аспектів, доречно, на нашу думку, зупинитися на визначенні змісту процесуального аспекту саморегуляції, тобто на тих психологічних функціях, які в ньому розгортаються. Попри те, що саморегуляція носить індивідуальний характер (залежить від конкретних умов, від характеристик нервової діяльності, особистісних якостей людини та ін.), вважаємо за доцільне систематизувати запропоновані рядом учених функції саморегуляції.

Визначенню функцій саморегуляції присвячені дослідження О.О.Коновкіна, Г.С.Никифорова, М.Й.Боришевського, Н.М.Пейсахова, Л.Д.Столяренко та інших. Зокрема, М.Й.Боришевський [3, с.21–22] виокремлює й описує такі:

1) плануюча та прогностична функції, що включають моменти цілепокладання та моделювання;

2) селективна функція, що полягає в наданні переваги чи виборі певних поведінкових завдань відповідно до особистісно значущих принципів та цінностей, засобів та способів їх вирішення;

3) функція “самосуб’єктного впливу”, тобто впливу особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації (регуляція рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів тощо);

4) коригуюча функція полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання невідповідності між існуючими та запланованими наслідками певних дій і вчинків;

5) функція забезпечення процесу самостворення, самовдосконалення;

6) контролююча функція, яка полягає в контролі та оцінюванні особистістю власної поведінки.

У дослідженнях В.І.Морсанової [4, с.99] увага зосереджена на таких функціях саморегуляції:

Планування відповідає за визначення та утримання цілей, рівень сформованості в людини усвідомленого планування діяльності чи поведінки.

Моделювання пов’язане з розвитком уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, мірою їх усвідомлення, деталізованості та адекватності. Ця функція об’єднує оцінку якості та аналіз суперечностей чи орієнтацію в ситуації.

Програмування характеризує усвідомлене планування людиною власних дій, сформованість потреби в обмірковуванні їх способів та поведінки, здійснюваної задля досягнення окреслених цілей.

Оцінювання результатів охоплює рівень розвитку й адекватність оцінки особистістю себе та результатів власної діяльності й поведінки.

Отже, спираючись на вищенаведене, виділяємо провідні психологічні функції саморегуляції, які, на нашу думку, є найзначущішими в розв’язанні безпосередньо міжособистісного конфлікту:

1) плануюча та прогностична функція;

2) функція програмування;

3) функція регулювання;

4) селективна функція;

5) функція прийняття рішення;

6) функція самоконтролю і “самосуб’єктного впливу”;

7) функція оцінки якості;

8) функція корекції.

Перш ніж обґрунтувати зміст та особливості прояву окреслених вище психологічних функцій саморегуляції в міжособистісному конфлікті, вважаємо за доцільне розглянути саме поняття “міжособистісний конфлікт”,

детальніше зосередившись на формах, умовах, факторах і способах його розв'язання.

Конфлікт за своєю природою є вельми складним явищем, це зумовлено складністю людини як особистості, багатоаспектністю її внутрішнього світу, неоднозначністю, часто суперечливістю ціннісних орієнтацій, домагань, ставлень, життєвих прагнень, планів. Проблема конфлікту, передусім міжособистісного, та виокремлення основних його чинників і механізмів розв'язання, на наш погляд, є провідною проблемою сучасності, оскільки охоплює найрізноманітніші аспекти суспільного життя особистості.

Відповідно до психологічної енциклопедії, поняття “міжособистісний конфлікт” визначається як зіткнення інтересів двох або декількох особистостей. У соціальній психології за характером взаємодії партнерів розрізняють такі дві форми існування міжособистісного конфлікту, як конструктивний (виникає, коли суб'єкти конфлікту не виходять за межі ділових відносин) і неконструктивний (виникає за умови застосування одним із суб'єктів конфлікту аморальних методів боротьби) [6, с.177].

Є.М.Бабосов міжособистісний конфлікт інтерпретує як “... взаємне негативне сприйняття людей, викликане несумісністю їхніх поглядів, інтересів, оцінок, потреб і пов'язана з цим негативна реакція на слова та вчинки людини, що розглядаються як небажаний партнер або суперник; зіткнення несумісних бажань, прагнень, настанов партнерів зі спілкування, коли задоволення прагнень одного з них загрожує обмеженням інтересів іншого” [5, с.200].

Центральне місце в нашому дослідженні посідає етап розв'язання міжособистісного конфлікту, який передбачає спільну діяльність його учасників, спрямовану на припинення протистояння й вирішення проблеми, яка спричинила зіткнення [1, с.413]. Більшість умов і факторів успішного вирішення конфліктів мають психологічний характер, оскільки відображають особливості поведінки й взаємодії опонентів.

У дослідженні А.Я.Анцупова й А.І.Шипілова увага зосереджена на таких умовах і факторах розв'язання конфліктів:

- 1) припинення конфліктної взаємодії – необхідна передумова початку розв'язання конфлікту, яка передбачає активні дії однієї або двох конфліктуючих сторін;
- 2) пошук спільних чи близьких точок дотику в цілях, інтересах опонентів, умова, яка є двостороннім процесом, якщо сторони хочуть розв'язати конфлікт, то вони повинні зосередитись на інтересах, а не на особистості опонента;
- 3) зменшення інтенсивності негативних емоцій протилежної сторони;
- 4) об'єктивне обговорення проблеми, з'ясування сутності конфлікту;
- 5) урахування статусів (посадового становища) один одного;

б) вибір оптимальної стратегії розв'язання, адекватної до обставин та ін. [1, с.416].

Також учені акцентують на необхідності врахування низки факторів, які, на їхню думку, здійснюють суттєвий вплив на перебіг розв'язання конфлікту, серед них виокремлюють такі: достатня кількість часу на обговорення й з'ясування проблеми, позицій та інтересів, вироблення рішення, участь третьої сторони, своєчасність розв'язання конфлікту, рівновага сил і культура конфлікуючих сторін, єдність цінностей, спільна їх система, досвід розв'язання схожих конфліктів, характер відносин (позитивні-негативні). Без сумніву, означені умови й фактори розв'язання конфліктів, у нашому випадку міжособистісних, суттєво корелюють з якістю, ефективністю й конструктивністю їх вирішення.

Існує низка досліджень, присвячених розв'язанню безпосередньо міжособистісного конфлікту, зокрема учені акцентують на доцільності використання низки методів розв'язання та запобігання означеного виду конфлікту, виділяючи з-поміж них такі:

1. Дотримуватись "соціальної дистанції" у взаємовідносинах з іншими людьми.
2. Дотримуватися "правила різноманітності" (чим більше взаємної зацікавленості партнерів зі спілкування, тим більший ресурс співпраці й менше можливостей для виникнення конфлікту).
3. Звертатися до значущості іншого.
4. Виключати соціальну демонстрацію себе.
5. Дотримуватись правил безконфліктного спілкування, а саме:
 - не вживати конфліктогенів (слів, дій, бездіяльності) і не відповідати на них конфліктогеном;
 - проявляти емпатію до співробітника;
 - зберігати спокій і виваженість;
 - з'ясувати сутність конфлікту, його причину;
 - уникати зіткнень з опонентом, що носять особистісний характер;
 - зрозуміти точку зору, інтереси опонента;
 - залишатися відкритим до розгляду взаємних претензій і пропозицій та ін. [5, с.201].

Таким чином, застосування суб'єктом перелічених факторів, умов, методів і правил розв'язання конфлікту, передусім міжособистісного, на наш погляд, неможливе без його здатності до усвідомленого, цілеспрямованого планування, побудови й перетворення власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей, тобто без саморегуляції, яка виступає здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил. Відтак кожна з виокремлених нами функцій, як найзначущіших,

знаходить своє призначення в процесі розв'язання міжособистісного конфлікту.

Зокрема, плануюча та прогностична функція, яка охоплює елементи цілепокладання та моделювання, у розв'язанні конфліктної взаємодії виконує роль так званого раціоналізатора, за її допомогою людина формує суб'єктивну модель – прогноз бажаного (імовірного) результату. Це, безумовно, відбувається на основі аналізу суперечностей між минулим – теперішнім досвідом, припущень про перебіг подій, які в конкретний момент часу залежать безпосередньо від неї. Ми вважаємо, що ця функція вирішальна в пошуку спільних точок зору між опонентами, а також у з'ясуванні сутності конфлікту, істинної його причини.

У виборі оптимальної, адекватної до обставин стратегії розв'язання міжособистісного конфлікту актуалізується функція програмування, яка, насамперед, характеризує усвідомлене планування й обмірковування людиною способів її власних дій та поведінки задля досягнення поставлених цілей. Селективна функція, без сумніву, теж знаходить своє відображення в процесі вибору стратегії розв'язання міжособистісного конфлікту, адже, як вже зазначалося, свій вияв вона й знаходить у виборі особистістю певного виду поведінки, засобів і способів її втілення. У нашому випадку ці способи підпорядковані провідній цілі – розв'язати міжособистісний конфлікт, який вирізняється з-поміж інших особливою емоційною запальністю й напруженістю, зменшенню яких сприяють функції регулювання, самоконтролю й самосуб'єктного впливу.

Дуже важко, а подекуди і неможливо об'єктивно прослідкувати, на якому етапі й з яким саме фактором чи умовою найбільше переплітається така функція особистісної саморегуляції, як прийняття рішення.

Вочевидь, обрані нами психологічні функції саморегуляції як найсуттєвіші в міжособистісному конфлікті переплітаються між собою, дуже часто зумовлюючи виникнення й перехід однієї в іншу. Тому, слід зауважити, що їх динаміку доцільно прослідкувати системно. Щодо психічних процесів особистості в умовах розв'язання міжособистісного конфлікту, необхідно звернути увагу на аспект складності диференціації таких операцій, як планування, прогнозування, програмування, моделювання, оцінку якості та інші, адже одна детермінує іншу.

Повертаючись до функції прийняття рішення, слід наголосити на її інтегральному, синтетичному значенні. Можливо, навіть певному медіаторстві, яке виявляється між етапами вибору програми дій і способів корекції цієї програми у випадку її недосконалості чи неефективності.

Функція оцінки якості, на нашу думку, пронизує весь процес саморегуляції людини в міжособистісному конфлікті, адже без неї неможлива повноцінна реалізація охарактеризованих функціональних ланок. Відтак саме оцінка якості власних дій та вчинків в ідеалізованому й реальному

планах забезпечує (уможливлює) процес побудови ефективної програми розв'язання міжособистісного конфлікту за допомогою обраних способів, адекватних до умов й обставин, в яких перебуває людина.

Зауважимо, що власне специфіка функцій особистісної саморегуляції визначає психологічний зміст цього поняття. Розуміючи цей феномен, як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей, наголосимо, що саморегуляція виступає не лише здатністю особистості усвідомлено планувати, програмувати, моделювати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, а й передумовою корекції та удосконалення окреслених вище у випадку такої необхідності.

Таким чином, за результатами аналізу джерельної бази дослідження доходимо таких **висновків**:

По-перше, саморегуляція особистості є провідним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, передбачає усвідомлену мотивацію власних вчинків, їх самооцінку та самоконтроль, свідому стимуляцію вольової активності, подолання небажаних емоційних станів, витримку при подоланні труднощів, використання засобів самозаспокоєння та самовладання, позитивної емоційної активності.

По-друге, вміння людиною усвідомлено впливати на саму себе, що виражається в гальмуванні та стимулюванні певних власних дій, бажань, потреб, вироблення внутрішніх механізмів регуляції, тобто саморегуляція, дозволяє їй вибірково ставитися до зовнішніх впливів, здійснювати контроль за своїми вчинками, формувати життєву позицію; без такого вміння розв'язування конфлікту вважаємо неповноцінним.

Перспективами подальшого дослідження цієї проблеми є з'ясування кореляційних зв'язків між рівнем розвитку саморегуляції й конструктивністю розв'язування міжособистісного конфлікту з метою доведення визначального значення саморегуляції як чинника розв'язання останнього, а відповідно, і як передумови цілісного морально-ціннісного розвитку людини.

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 3-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2007. – 496 с.; ил.
2. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки: поняттєвий апарат. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1993. – 69 с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Дис. ... доктора психол. в форме науч. докл: 19.00.07 / КГПИ им. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 77 с.

4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: Феномен, структура и функции в произвольной активности человека / Российская академия образования, Психологический ин-т. – М.: Наука, 1998. – 192 с.; табл.
5. Осипова Т.Ю., Бартенева І.О., Біла О.О. та ін. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посібник / За заг. ред. Т.Ю.Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

This article is devoted to the study of psychological autoregulation's functions influence on the interpersonal conflict solving. The views of different scientists on this phenomenon have been analysed. The focus of attention is based on the theoretico-psychological faset.

Key words: *self-regulation, functions of the autoregulation, self-control, goal-directed influence, programming, planning, modelling, conflict, interpersonal conflict, solving of the interpersonal conflict.*

УДК 314.745
ББК 88.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО НОВОГО ЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті автор описує основні закономірності процесу адаптації індивіда до нових соціокультурних умов. Указує на значущість у даному процесі особливостей особистості індивіда та зовнішнього середовища.

Ключові слова: міжкультурна адаптація, акультурація, іноетнічне середовище, міжкультурна взаємодія.

Актуальність проблеми. Зовнішня міграція населення України – складний процес, який зазнає впливу різнопланових економічних, правових, соціальних, психологічних чинників. Трансформація соціально-економічної системи, входження України до європейського й світового економічного співтовариства, а також економічна криза та зниження життєвого рівня більшості населення нашої держави спричинили значний вплив інтелектуального потенціалу. Статистика свідчить, що міграційне сальдо України з іншими країнами становить понад 700 тисяч чоловік. Понад 10 мільйонів українських громадян працюють на сезонних або тимчасових роботах за кордоном. У зв'язку із цим значний інтерес становить психологічний аспект готовності особистості до тих змін, які її очікують в іншій країні, а також проблеми міжкультурної адаптації.

Більшість дослідників робить акцент на чинниках, які впливають на процес адаптації до нового культурного середовища, на проблемах психологічної акультурації людей, які виїжджають за кордон. Безперечно, цей процес можна зробити психологічно комфортнішим для особистості, якщо здійснювати підготовку індивідів до міжкультурної взаємодії, підвищувати їх міжкультурну сензитивність.

Інтерес до проблеми міжкультурної адаптації з'явився в психологічній науці ще на початку ХХ століття. Р.Редфілд, Р.Лінтон, М.Херсковіц визначають поняття “аккультурація”, яке трактують як результат тривалого безпосереднього контакту груп з різними культурами, який змінює паттерни культури даних груп.

Зауважимо, що таку хворобу, як нудьга за батьківщиною, яку швейцарський лікар І.Хофер назвав ностальгією, досліджували ще в XVII столітті. Сучасні дослідники, зокрема Т.Стефаненко, Н.Лебедева, Л.Орбан-Лембрик, М.Пірен, С.Еніколопов, О.Шлягіна, Ю.Платонов, В.Крисько та інші, психологічну акультурацію здебільшого розглядають як входження індивіда в нову для нього культуру, що супроводжується зміною його ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок.

Мета повідомлення: здійснити теоретичний аналіз основних підходів у науковому знанні щодо психологічних особливостей адаптації особистості до нових соціокультурних умов.

Теоретичний аналіз проблеми. Соціальна адаптація – інтегративний показник стану індивіда, який відображає його здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, учинків, спілкуватися, учитися, регулювати поведінку відповідно до сподівань інших.

В етнопсихологічній літературі виокремлюють три категорії людей, які виїжджають за кордон: переселенці – назавжди залишають батьківщину, візитери – довгий час живуть у чужій країні (дипломати, ділові люди, студенти) і третя категорія – це туристи. Зрозуміло, що найважче процес міжкультурної адаптації відбувається в переселенців, яким потрібно повністю інтегруватися в іншу культуру, стати повноцінними громадянами певної країни й навіть трансформувати свою соціальну ідентичність.

Американський антрополог К.Оберг, вивчаючи проблему міжкультурної адаптації, вводить поняття “культурний шок”. Його зазнає особистість, потрапивши до нової культури. Автор виокремлює симптоми культурного шоку: постійне відчуття тривоги, роздратованість, несприйняття місцевих страв, страх перед контактами з іншими людьми, невпевненість у собі, безсоння, зловживання алкоголем, наркотиками, психосоматичні захворювання, депресія, суїцидальні наміри, агресивність, ворожість щодо представників країни перебування [2, с.57]. Зворотна сторона проблеми – це процес реадaptaції, який здебільшого стосується візитерів і певною мірою туристів. Мова йде про “шок повернення”. Повернення на батьківщину також може супроводжуватися дискомфортом, розчаруваннями, фрустрацією та депресією.

Т.Стефаненко, Н.Фрейнкман-Хрустальова, О.Новиков та інші дослідники виокремлюють індивідуальні та групові чинники, які впливають на процес адаптації. До індивідуальних чинників дослідники відносять демографічні та особистісні характеристики індивіда. Вони стверджують, що на процес адаптації впливає вік людини: швидко адаптуються маленькі діти, чого не можна сказати про літніх людей, для яких такий процес може стати важким випробуванням [7, с.346]. Для визначення групових чинників дослідники пропонують звернути увагу на характеристики самих культур, зокрема на те, що в них різне, а що спільне. Н.Лебедева виявила кореляційний зв'язок між ступенем вираженості культурного шоку й культурною дистанцією. Індекс культурної дистанції включає в себе мову, релігію, структуру сім'ї, рівень освіченості, матеріальний комфорт, клімат, одяг тощо. Дослідження всіх цих показників дає підставу стверджувати, що процес адаптації до нової культури може бути менш болісним, якщо нова культура має багато спільного з рідною [5, с.287].

Результати емпіричних досліджень свідчать, що суттєвий вплив на процес адаптації має рівень освіченості індивіда. Доведено, що успішно адаптуються молоді, високоінтелектуальні та високоосвічені люди.

Щодо особистісних властивостей людини, то дослідники (Л.Орбан-Лембрик, М.Пірен, Н.Лебедева та ін.) указують на те, що не існує універсальних характеристик людини або набору певних якостей, які б сприяли процесові адаптації до будь-якої культури. Зокрема, Т.Стефаненко серед таких характеристик виокремлює професійну компетентність, високу самооцінку, комунікабельність. На її думку, це повинна бути людина екстравертного типу, пріоритетними для якої є загальнолюдські цінності, людина, яка вміло збереже свою культурну ідентичність і з розумінням та повагою ставитиметься до норм, традицій, звичаїв нової культури [3, с.286]. Аналіз особливостей адаптації суб'єктів соціальних відносин до нових культурних умов дозволила зробити науковцям припущення про взаємозв'язок адаптації з індивідуально-психологічними особливостями особистості. О.Дейнека розглядає якості, характерні для представників різних соціальних груп, що перебувають по різні боки шкали "адаптованість-дезаптованість" до нових умов, а також особистісні особливості суб'єктивно адаптованих у новому суспільстві людей.

У результаті було виявлено пріоритетні якості, що сприяють адаптованості особистості:

- енергетична обдарованість;
- стресостійкість;
- вміння навчатися;
- саморегуляція й активність;
- гнучкість характеру (здатність у різних життєвих обставинах виявляти різні риси характеру);
- виразні вольові якості;
- прикладний інтелект;
- високий рівень розвитку пам'яті та уваги;
- вираженість мотиву досягнення;
- перевага спрямованості на спілкування.

Універсальними для всіх людей з високим показником успішної соціокультурної адаптації автор вважає якості, які можна назвати ядром адаптації:

- енергетичні якості – активність;
- мотиваційно-вольові – цілеспрямованість, наполегливість, самостійність;
- гнучкість і мобільність [1, с.245].

Їх важливо враховувати для прогнозування успішності адаптації до інокультурного середовища.

Дослідження А.Фернхема показали, що із суб'єктивним відчуттям благополуччя пов'язані певні особистісні чинники: позитивна самооцінка, внутрішній локус-контроль. Відчуття щастя виявилось тісно пов'язаним з екстраверсією, соціальною сміливістю й динамізмом [6, с.214]. Негативний ефект пов'язаний зі сприйнятливістю до чужого впливу, схильністю відчувати почуття вини й напруженості. Отже, залежно від індивідуальних особистісних характеристик, людина, що адаптується в новому культурному середовищі, може перебувати на різних рівнях соціальної адаптації:

- рівень усвідомлення вимог середовища, але несприйняття його цінностей;
- рівень взаємної терпимості особистості та її соціального середовища;
- рівень акомодатії, який вимагає поступок, що виникають на рівні терпимості;
- рівень асиміляції (повне пристосування – відмова особистості від своїх колишніх цінностей та прийняття нових) [6, с.241–242].

Із цими рівнями адаптації зіставляються такі види адаптації, як добровільна й вимушена. Добровільно людина адаптується в тому випадку, коли нові способи соціальної дії не суперечать її цінностям і, найголовніше, відповідають її особистісним якостям. Вимушена адаптація проявляється, коли людина чинить опір новому й організує свою діяльність, ґрунтуючись винятково на минулому досвіді, соціальному стані, зв'язках. Найчастіше такий вид адаптації притаманний людям старшого покоління, які не бажають відмовлятися від стереотипів старої економічної й соціальної системи. Але й серед людей середнього віку зустрічається категорія, яку можна визнати “вимушено дезадаптованою”. Це люди, що почасти сприймають нові вимоги, але не наділені якостями культурної орієнтації, менш енергетично обдаровані, не досить гнучкі та мобільні [6, с.243]. Вимушена й неглибока адаптація може перейти в стан дезадаптованості.

Дослідник визначав прояви дезадаптації на таких рівнях:

- психосоматичний рівень: невротичні симптоми, психогенні захворювання;
- особистісний рівень: заздрість, надегоїзм, агресивність або песимізм, апатія, розпач;
- міжособистісне спілкування: конфліктність, безвідповідальність, надіндивідуалізм;
- рівень моралі: аморальність, націоналізм, утрата гідності;
- соціальний рівень: бідність [6, с.245].

Не менш важливим чинником, який впливає на процес адаптації до нової культури, є готовність особистості до змін, які її очікують, сформованість мотивації до адаптації. Психологічно краще переживають зміни люди, які свідомо, добровільно прагнуть бути включеними в чужу групу.

Індивіди, які готові до змін, опинившись у мультикультурному суспільстві, як правило, частіше контактують із місцевим населенням, що зменшує їх рівень культурного шоку.

Крім об'єктивної культурної дистанції етнопсихологи (Т.Петровська, Л.Орбан-Лембрик, Т.Стефаненко) виокремлюють й інші чинники, які впливають на процес адаптації до нового культурного середовища. Наприклад, відбувалися чи ні конфлікти в історії взаємостосунків двох народів (війна, геноцид), знання особливостей культури країни, в яку потрапляє людина, володіння мовою, наявність спільної мети при міжкультурних контактах. Важливим чинником, який впливає на процес адаптації, є особливості культури, в якій перебувають переселенці й візитери. Менш успішно адаптуються представники культур, в яких традиції й поведінка значно ритуалізовані. Наприклад, громадяни Кореї, Японії, країн Азії. Так, дуже важко адаптуватися в країнах Європи японцям [2, с.271].

Безперечно, вагомий вплив на процес адаптації здійснюють і ситуаційні фактори – рівень політичної та економічної стабільності в країні, рівень злочинності, соціальна політика держави тощо.

Т.Стефаненко, Н.Лебедева, Н.Фрейнкман-Хрустальова, О.Новиков стверджують, що міжкультурна адаптація не розглядається як повна асиміляція із чужою культурою. Це процес входження в нову культуру, поступове засвоєння її норм, цінностей, традицій. При цьому особистість, яка соціально й психологічно інтегрувалась із чужою культурою, повинна пам'ятати про особливості рідної культури, традиції та звичаї свого народу. Тільки в такому випадку, підкреслюють вчені, можна говорити про адекватну міжкультурну адаптацію [7, с.153].

Канадський психолог Дж.Беррі виокремлює такі стратегії акультурації, які можуть спостерігатись в індивідів у результаті міжкультурних контактів. До них належать: інтеграція – кожна із взаємодіючих груп та її представники зберігають свою культуру, але одночасно встановлюють тісні контакти між собою; асиміляція – група та її члени втрачають свою культуру, але підтримують контакти з іншою культурою; сепаратизм – група та її члени зберігають свою культуру, але відмовляються від контактів із чужою; маргіналізація – група та її члени втрачають свою культуру, але й не підтримують контактів з іншою [4, с.291].

Соціально-психологічна адаптація – істотна частина адаптації людини як суб'єкта, включеного в суспільну життєдіяльність. Вона розглядається як частина соціальної адаптації, що являє собою адаптацію суб'єкта до економічних, політичних умов, що динамічно змінюються, і проявляється в бідності чи матеріальному благополуччі, тобто в економічному статусі та якості життя людини, в її очікуваннях і ставленні до власного матеріального положення, грошей. Ефективність адаптації визначають за

інтегральним показником “якість життя” [3, с.57]. Це поняття в західній психології часто ототожнюється з поняттям щастя.

Суб’єктивне відчуття благополуччя А.Фернхем визначає як функцію, що залежить від рівня радості або страху, яких зазнає людина. Ще одним компонентом суб’єктивного відчуття благополуччя є задоволеність життям, що визначається як когнітивний процес оцінювання – оцінка власного життя в цілому [6, с.235].

Дж.Рифф і У.Кейєз запропонували модель, в якій параметрами благополуччя вважаються: автономність, уміння взаємодіяти із середовищем, особистісне зростання, позитивні стосунки з іншими, наявність життєвої перспективи та адекватна самооцінка. Між цими компонентами й оцінками щастя, задоволеністю життям виявлено кореляційну залежність [8, с.143].

“Якість життя” містить у собі й оцінку здоров’я, політичний, соціальний та інші аспекти, але економічне благополуччя визнається основною її підструктурою. О.Дейнека, посилаючись на західні дослідження, виокремлює такі підстави для визначення економічного благополуччя: задоволення працею й доходом, задоволення споживанням, громадянське задоволення економічною політикою держави. Підсумком взаємодії всіх компонентів благополуччя є економіко-фінансова й особистісна воля вибору [1, с.97].

Дослідження А.Фернхема показали, що із суб’єктивним відчуттям благополуччя пов’язані певні особистісні фактори: позитивна самооцінка, внутрішній локус контролю особистості. Відчуття щастя виявилось тісно пов’язаним з екстраверсією, соціальною сміливістю й динамізмом [6, с.235]. Негативний ефект пов’язаний зі сприйнятливістю до чужого впливу, схильністю відчувати почуття вини й напруженості.

Порівнюючи різні підходи до оцінки якості життя, можна виокремити загальні тенденції, що впливають на суб’єктивне відчуття загального благополуччя. Це свобода вибору, незалежність від зовнішніх обставин і контроль над ситуацією. Отже, почуття контролю над ситуацією, свобода й активність, відчуття себе активним суб’єктом соціальних відносин і детермінують ефективність адаптації до нових соціокультурних умов. Водночас утрата контролю над ситуацією, сприйняття себе пасивним об’єктом обставин провокує свідомий або неусвідомлений перелом життєвих стереотипів і призводить до соціальної та психологічної дезадаптації.

Соціальні психологи, етнопсихологи вважають, що проблему міжкультурної адаптації можна полегшити, якщо провести підготовку індивіда до міжкультурної взаємодії. Традиційно виокремлюють такі форми навчальних програм, як освіта, орієнтування, інструктаж і тренінг. Мета освіти – отримання знань про культуру, історію, географію, звичаї та традиції тієї чи іншої культури. До навчальних програм входить також орієнтування, мета якого – швидке ознайомлення людини з новим куль-

турним середовищем, з його основними нормами, цінностями, переконаннями. При цьому, як правило, використовуються посібники, побудовані за принципом: “Ось так можна поводитись, а ось так не можна поводитись ні в якому разі!”. Інструктаж дає відповідь на запитання, які можуть виникнути на перших етапах перебування в країні. Увага акцентується на окремих аспектах пристосування до нової культури.

Практика свідчить, що найефективнішою формою підготовки індивідів до міжкультурної взаємодії є тренінг. Його програма повинна бути спрямована на те, щоб допомогти людині налагодити міжособистісні контакти, впоратися з психологічним стресом, конструктивно спілкуватися з місцевим населенням, виробити вміння приймати цінності, норми, рольові структури чужої культури. Психологи стверджують, що найефективнішими є тренінги, які включають реальні міжкультурні контакти, наприклад, семінари з елементами групової дискусії, де обговорюються ситуації, які виникли під час особистих контактів представників двох народів, до яких належать учасники. Широкого застосування отримали атрибутивні тренінги, в яких основна увага учасників концентрується на вмінні розрізняти та розуміти інтерпретацію поведінки або діяльності представниками тієї чи іншої культури. За умов дефіциту інформації про іншу культуру суб'єкти взаємодії починають приписувати один одному як причини поведінки, так і самі зразки поведінки або якісь загальніші характеристики.

З метою успішної адаптації мігрантів у багатьох країнах широко застосовують так звані культурні асимілятори. Їх ще називають технікою підвищення міжкультурної сензитивності. Основна їх мета – навчити людину бачити ситуацію з точки зору членів чужої групи, розуміти їхнє бачення світу, але при цьому, безперечно, не забувати своєї культури. Культурний асимілятор містить опис різних ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють індивіди з двох різних культур, а також чотири інтерпретації їх поведінки. У ситуаціях, як правило, повинні описуватися випадки, які найчастіше зустрічаються при взаємодії представників двох різних культур, ситуації, які неправильно пояснюють, і це спричиняє конфлікт, а також ситуації, які дають можливість отримати важливу інформацію про чужу культуру.

Очевидно, що завданням спеціаліста-практика є полегшення процесу міжкультурної адаптації індивіда. Проблеми, які виникають при адаптації, слід розглядати не як патологічні симптоми, а, в багатьох випадках, як брак певних знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки представників іншої культури. Ще один, на нашу думку, важливий момент: потрібно розвивати та тренувати в людини, яка прагне виїхати за кордон, мотивацію до адаптації, що сприятиме успішному процесові акультурації.

Висновки. Таким чином, проблема міжкультурної адаптації особистості до нового етнічного середовища займає чільне місце в структурі соціально-психологічних досліджень. Важливість даної тематики, насамперед, полягає в недостатній вивченості основних психологічних показників, які мають безпосередній вплив на процес успішної адаптації особистості до інокультурного середовища. Разом із цим вивчати особливості адаптантів, виокремлювати основні риси, які характеризують успішно адаптовану особистість, що дасть змогу сформулювати основні шляхи подолання дезадаптацій індивідів у новому етнічному середовищі.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в експериментальному дослідженні даної проблематики, розробці певних методик, які дадуть можливість вивести основні показники та особливості процесу успішної адаптації особистості до нового етнічного середовища.

1. Дейнека О.С. Экономическая психология. – С.-Пб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та.
2. Пірен М. Основи етнопсихології. – К., 1998. – 436 с.
3. Мукомель В. Правовые основы практики регулирования миграции. – 1997. – №3. – С.21–23.
4. Сухарев В.А., Сухарев М.В. Психология народов и наций. – Донецк: Сталкер, 1997. – 400 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – С.279–300.
6. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 360 с.
7. Фрейнкман-Хрусталева Н.С., Новиков А.И. Эмиграция и эмигранты: История и психология. – С.-Пб.: Государственная академия культуры, 1995. – С.216–221.
8. SialKe P. The wonc of strangers: A survey of International migration. – Ceneya, 1994.
9. Women as migrants and workers In developing countries / Ed. Hanal Zlotnik // Internal Journey of Contemporary Sociology. Population Division H. – New York, 1992. – Vol.30. – №1.

In the article an author exposes contents of main basic notions that determine the peculiarities of labour migration process. Underlines principal reasons, motives and consequences which induce a man to migrate to foreign country.

Key words: *adaptation, environment, cooperation.*

ВІДТВОРЮВАНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК РОДИННИХ ВЗАЄМИН У ЖИТТЄВИХ ПЛАНАХ ЮНАЦТВА

У статті висвітлюється проблема становлення життєвих планів і цілей суб'єкта щодо характеристик його майбутніх подружніх стосунків. Зокрема, виявлено тенденцію до відтворювання у вищезгаданих життєвих планах юнацтва моделей змістовно-динамічних характеристик взаємин між окремими членами їх батьківської сім'ї.

Ключові слова: взаємини в сім'ї, життєві плани і цілі щодо майбутніх подружніх взаємин, юнацький вік.

Актуальність проблеми. Трансформація соціально-економічних умов життя українського суспільства неоднозначно позначилась на функціонуванні сім'ї як виховному інституті. На думку ряду вчених, сучасна родина перестала служити монополістом у передачі досвіду старших поколінь, осередком наслідування й копіювання досвіду реальних взаємин подружжя, батьків і дітей, старших і молодших [9, с.3]. Поряд із зазначеними проблемами наявна в Україні криза сімейних відносин (велика кількість розлучень, негативні тенденції в розвитку процесів народжуваності, девіантна поведінка дітей і молоді тощо) зумовлюють необхідність пошуку шляхів стабілізації сім'ї, доцільних методів підготовки молоді до сімейного життя.

Необхідність подальшого розвитку в Україні інституту сім'ї вимагає розробки якісно нових підходів у підготовці молоді до сімейного життя. Це зумовлює актуальність проведення досліджень, які дозволяти б отримувати нові, науково обґрунтовані дані щодо можливості підвищення рівня підготовки юнаків і дівчат до майбутнього сімейного життя. Важливою складовою частиною процесу такої підготовки багатьма дослідниками визнається формування в молодих людей адекватних уявлень, життєвої перспективи щодо майбутньої сім'ї, які дозволили б їм вибудувати оптимальні взаємини у своїй майбутній сім'ї та успішно адаптуватись до нових для них форм соціальної взаємодії.

Важливі рішення, які стосуються особистісного самовизначення, юнакам та юнкам доводиться приймати, опираючись не стільки на власний досвід, скільки на уявлення про своє майбутнє, свої життєві цілі й плани, ціннісні орієнтації. Водночас, як зазначає Є.І.Головаха, чим чіткішими та продуманішими у свідомості молоді буде образ майбутнього, тим більш

визначені та відповідальні рішення зможуть приймати юнаки й дівчата в теперішньому [6, с.3].

Проте проблема особистісного самовизначення юнаків у контексті сприймання й осмислення ними власного майбутнього життєвого шляху, формування життєвої перспективи щодо майбутньої власної сім'ї на сьогодні розроблена ще недостатньо. Основні теоретичні та практичні зусилля науковців концентрувалися переважно на дослідженні механізмів становлення життєвих перспектив у їх взаємозв'язку з періодами життєвого шляху людини (Л.І.Божович [2; 3], Є.І.Головаха [6; 7; 8], І.С.Кон [10]), зокрема, найбільш вивченими залишаються умови їх формування в юнацькому віці (А.Є.Левенець [11], Г.В.Рудь [15], Л.Д.Тодорів [20]), який вимагає від суб'єкта здійснення самовизначення (Е.Еріксон [24]), планування та структурування очікувань щодо свого майбутнього життя (Л.І.Божович [2], М.Р.Гінзбург [5] та ін.), досягнення особистісної зрілості (Є.І.Головаха [7]), взаємозв'язки між психологічними особливостями взаємин в родині та окремими параметрами життєвої перспективи особистості майбутнього сім'янина (Ю.Р.Сидорик [17]). Водночас, досі не надавалось достатньої уваги вивченню процесу становлення життєвих планів суб'єкта щодо його майбутніх подружніх стосунків та їх можливої зумовленості існуючими родинними взаєминами.

Метою дослідження є вивчення особливостей відтворюваності в життєвих планах юнацтва щодо їх майбутніх подружніх стосунків, змістовно-динамічних характеристик існуючих родинних взаємин та встановлення характеру їх взаємозалежності.

Об'єкт дослідження: фактори становлення життєвих планів юнацтва щодо характеристик їх майбутніх подружніх взаємин.

Предмет дослідження: змістовно-динамічні характеристики взаємин у родині як можливий чинник становлення життєвих планів юнацтва щодо характеристик їх майбутніх подружніх взаємин.

Аналізуючи змістовні характеристики життєвих цілей і планів, Є.І.Головаха зауважує, що дані поняття багато в чому близькі за змістом і нерідко використовуються в одному контексті для характеристики сукупності уявлень людини про основні напрями й орієнтири її подальшого життєвого шляху. Життєві цілі й плани можуть бути виражені в конкретних подіях життєвого шляху. Водночас, життєві плани є засобами здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією у хронологічному й змістовному аспектах, вони визначають порядок дій суб'єкта, необхідних для реалізації його життєвих цілей як основних орієнтирів майбутнього життєвого шляху [6; 19]. З допомогою даного поняття майбутнє може бути розглянуте як відносно впорядкована в часі сукупність подій, що визначають досягнення суб'єктом ідеальних результатів, які, насамперед,

є на даному етапі життєвого шляху основними орієнтирами його діяльності [6, с.10].

Життєві плани є системою образів уяви, які являють собою уявну картину (проект) майбутнього життєвого шляху [13, с.162]. Цілі – більш масштабні й дещо менш хронологічно визначені події, ніж плани [6, с.11]. У життєвих цілях проектується рівень досягнень особистості, виявляється усвідомлена нею “концепція власного майбутнього” [13, с.162].

Життєва ціль, на думку Є.І.Головахи – “це предметна і хронологічна межа “актуального” майбутнього, безпосередньо зв’язаного з турботами і проблемами теперішнього. Якщо до цієї межі майбутнє наповнюється конкретними життєвими планами на шляху до реалізації відповідних життєвих цілей, то за нею воно може бути виражене лише в загальних орієнтаціях на життєві цінності, які не потребують хронологічної і чіткої предметної визначеності” [6, с.13]. Учений зауважує, що постановка цілі передбачає знання не лише напряду діяльності, але і її ідеального результату, якому відповідає певна подія життєвого шляху, яка відділяє зону доступного для огляду майбутнього в даній сфері життєдіяльності від майбутнього, яке ще не освоєне людиною. Ідеальний образ основних цілей і очікуваних результатів життєдіяльності особистості складає зміст поняття “життєва програма” [18, с.199]. Сукупність цілей життєдіяльності особистості В.Р.Неміровський розглядає як образ потрібного майбутнього [12, с.86].

На думку С.Л.Рубінштейна, для дослідження життєвих цілей і планів необхідно застосовувати подієвий підхід, ключовим поняттям якого є “подія” – “вузловий момент і поворотний етап життєвого шляху особи” [цит. за 6, с.10]. Саме такими подіями в картині майбутнього є життєві цілі й плани. Розроблені в рамках подієвого підходу класифікації, показники й методи дослідження дозволяють розглядати сукупність життєвих цілей і планів як систему, що має певну структурну впорядкованість і функціональне призначення в регуляції діяльності людини.

Взаємини між членами батьківської сім’ї мають важливе значення для становлення особистості майбутнього сім’янина та, як ми можемо припустити, життєвих планів суб’єкта щодо своїх майбутніх подружніх взаємин. На думку багатьох науковців, існує тенденція до більш чи менш усвідомленого відтворення індивідом у власній сім’ї моделі взаємин між ним та членами батьківської сім’ї й подружніх взаємин його батьків. Серед механізмів, які забезпечують становлення особистості майбутнього сім’янина, багатьма вченими вказується на процес неусвідомленої ідентифікації суб’єкта з одним із батьків аналогічної статі [22], відтворенням у нього їх рівня диференціації Я [4], сценаріїв життя [1], об’єктних стосунків [4], системи конструктів та наративів [21] тощо. Багатьма науковцями підкреслюється важлива роль навчання та діяльності суб’єкта в

процесі засвоєння ним соціального досвіду й системи взаємин між людьми (соціально-когнітивна теорія, діяльнісний підхід) [23; 25]. У контексті нашого дослідження, опираючись на вищезгадані теорії, слід наголосити на важливості вивчення життєвих планів суб'єкта щодо його майбутніх подружніх взаємин. Зокрема, ми можемо висунути **гіпотезу** про те, що життєві плани юнаків і дівчат щодо змістовно-динамічних характеристик своїх майбутніх подружніх стосунків із певною закономірністю повинні відтворювати аналогічні характеристики взаємин між членами їх батьківських сімей.

Організація та методика дослідження. Ураховуючи встановлені багатьма вченими факти, які свідчать про важливість родинного виховання для становлення особистості майбутнього сім'янина та взаємин між членами його власної сім'ї, у контексті нашого дослідження важливим є виокремлення взаємозв'язків між змістовно-структурними характеристиками взаємин у батьківських сім'ях учнів і студентів та цілей і планів останніх щодо очікуваних ними характеристик взаємин у їх майбутній сім'ї на різних етапах її функціонування.

З даною метою шляхом випадкового вибору (з допомогою таблиці випадкових чисел) із груп учнів і студентів (середніх шкіл Івано-Франківська та Івано-Франківської області, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника) було сформовано вибірку із 24 досліджуваних 15–17-річного віку. З них 11 – чоловічої і 13 – жіночої статі. Процедура дослідження здійснювалась на основі об'єктивної (з допомогою оціночної решітки “Взаємини в моїй родині”) суб'єктивного семантичного простору досліджуваних у сфері сприйняття ними особливостей родинних взаємин та специфіки життєвих перспектив щодо майбутніх подружніх стосунків. Оціночні решітки є компромісним варіантом процедури побудови семантичного простору життєвих перспектив майбутнього сім'янина та його сприйняття родинних взаємин. Первинний набір шкал нами було отримано шляхом застосування методики особистісних конструктів Дж.Келлі з метою виявлення критеріїв оцінки та диференціації юнаками й дівчатами змістовно-структурних характеристик взаємин між членами їх батьківських сімей [16]. З допомогою таких конструктів, на наш погляд, можна охарактеризувати систему цінних та важливих, з точки зору юнацтва, характеристик взаємин між членами сім'ї. Саме тому досліджуваним пропонувалось оцінити взаємини між ними та індивідами з наступного рольового списку: батьком, матір'ю, “ідеальним” майбутнім подружнім партнером, “реальним” майбутнім подружнім партнером, “найближчою” для досліджуваних осіб людиною, “реальним” майбутнім подружнім партнером у період від 0,5 до 1, від 1 до 10 та більше 10 років після одруження; взаємини між батьками.

Згідно з даними всеукраїнського перепису населення 2001 року [14], можна виокремити два періоди у функціонуванні сім'ї, у рамках яких відмічається максимальна кількість розлучень: від 1 до 10 та більше 10 років існування шлюбу. Загалом, саме в ці періоди життєвого циклу сім'ї, як ми можемо припустити, відбувається народження та виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (від 1 до 10 років), підлітків і юнаків (більше 10 років). Також ці періоди супроводжуються різкими змінами в стосунках між подружжям (аж до конфліктів і розлучень). Період приблизно від 0 до 0,5 року після одруження ми розглядаємо як час, що необхідний для становлення й стабілізації подружніх взаємин, взаємин між подружжям та їх батьками й іншими родичами, друзями тощо, а отже, його недоцільно включати в оціночну решітку "Взаємини в моїй родині". Водночас, у контексті нашого дослідження, необхідно виявити життєві цілі й плани юнацтва щодо очікуваних ними взаємин між подружжям у період до 1 року (як правило, до народження першої дитини) після створення ними сім'ї. Зважаючи на це, дослідження відмінностей різних за своєю футурологічною віддаленістю життєвих цілей і планів, які репрезентують найбільш очікувані характеристики подружніх взаємин у майбутній сім'ї, проводитиметься з урахуванням наступних періодів очікуваного учнями й студентами майбутнього власного сімейного життя: від 0,5 до 1 року, від 1 до 10 років, більше 10 років.

У процесі виконання даної методики досліджуваним буде запропоновано оцінити взаємини між ними й кожним із рольових об'єктів з допомогою 20 особистісних конструктів, які репрезентують категорії-фактори сприйняття молоддю взаємин у сім'ї. Юнакам пропонуватимуться сім варіантів оцінки взаємин: 1) взаємини завжди протилежні до вказаних; 2) майже завжди буває навпаки, іноді стосунки набувають протилежного змісту; 3) не знаю; 4) сумніваюсь; 5) іноді так буває; 6) майже завжди це має місце; 7) завжди це проявляється в стосунках.

У результаті виконання даної методики кожним із досліджуваних юнаків і дівчат буде отримано відповідну кількість матриць показників (9×20). Подальший аналіз даних полягатиме в побудові матриці середніх показників окремих груп студентів з метою проведення факторного аналізу та порівняння отриманих результатів. Висновки про міру відтворюваності в життєвих планах учнів і студентів змістовно-динамічних характеристик взаємин між членами батьківської сім'ї проводились на основі факторного й регресійного аналізу отриманих показників, а також на основі оцінок статистично значущих відмінностей між показниками параметрів існуючих взаємин у батьківських сім'ях та очікуваних досліджуваними майбутніх подружніх взаємин.

Слід зазначити, що отримані в результаті виконання досліджуваними учнями й студентами методики "Взаємини в моїй сім'ї" ряди показників

параметрів взаємин відповідають нормальному розподілу ($p > 0,05$). Тому, для їх подальшого аналізу використовувались параметричні статистичні критерії. Порівняння показників вищезазначених параметрів взаємин у групах досліджуваних осіб жіночої та чоловічої статі дозволяє зробити висновок про відсутність достовірних відмінностей ($p > 0,05$). Тому в подальшому різностативна вибірка вважалась однорідною.

З метою встановлення структури взаємозв'язків між параметрами родинних взаємин та очікуваних учнями й студентами змістовно-динамічних характеристик їх майбутніх подружніх взаємин нами було застосовано процедуру факторного аналізу. Результати факторизації середніх значень даних параметрів учнів і студентів раннього юнацького віку дають змогу виділити 2 ортогональних фактори, які пояснюють 91% загальної дисперсії. У перший фактор (83% дисперсії) зі значущими та позитивними факторними вагами ввійшли елементи, які описують взаємини між досліджуваними особами та людьми із наступного рольового списку: взаємини між батьками, “ідеальним” майбутнім подружнім партнером, “реальним” майбутнім подружнім партнером, “найближчою” для досліджуваних осіб людиною, “реальним” майбутнім подружнім партнером у період від 0,5 до 1, від 1 до 10 та більше 10 років після одруження. У другий фактор (8% загальної дисперсії) зі значущими та позитивними факторними вагами ввійшли такі елементи: взаємини “Я і батько” та взаємини “Я і мама”. Це дає підставу для констатації взаємозв'язку між змістовно-динамічними характеристиками взаємин між батьками та показниками параметрів очікувань учнів і студентів раннього юнацького віку щодо їх стосунків з майбутніми подружніми партнерами.

Даний взаємозв'язок підтверджують також результати регресійного аналізу показників параметрів взаємин між членами батьківських сімей юнаків і дівчат та життєвими планами останніх щодо майбутніх подружніх взаємин:

$$\begin{aligned}y_1 &= 1,143 \times x_{bm} & (p \leq 0,001) \\y_2 &= 0,891 \times x_{bm} & (p \leq 0,001) \\y_3 &= 0,939 \times x_{bm} & (p \leq 0,001),\end{aligned}$$

де y – очікування 18–22-річних учнів і студентів щодо майбутніх подружніх взаємин у наступних періодах:

- y_1 – від 0,5 до 1 року після одруження;
- y_2 – від 1 до 10 років після одруження;
- y_3 – більше 10 років після одруження;

x_{bm} – взаємини між батьками 15–17-річних учнів і студентів.

Моделі взаємин між досліджуваними та їх батьками й матерями отримали незначущі коефіцієнти й були виключені з рівняння регресії. Водночас, очікування 15–17-річних юнаків і дівчат щодо майбутніх сімейних взаємин характеризуються вищими ($p \leq 0,01$) показниками таких

параметрів: а) близькості й товарищкості щодо існуючих взаємин між ними та їх батьками; б) близькості, товарищкості й нижчими – напруженості у взаєминах щодо існуючих взаємин між даними індивідами та їх матерями; в) дбайливості й близькості щодо взаємин між їх батьками. У зв'язку із цим слід зазначити, що на межі підліткового та юнацького віку референтною стає група ровесників. У даному віці відбувається відособлення індивіда від своєї батьківської сім'ї. Взаємини з ровесниками стають для нього більш значущими, ніж із дорослими. Молоді люди даного віку приймають цінності і думки референтної групи як свої власні. Проте результати факторного та регресійного аналізу засвідчують існування взаємозв'язку між показниками вищезгаданих параметрів. Разом із встановленими нами відмінностями ($p \leq 0,01$) між ними це дає змогу констатувати тенденцію до відтворення 15–17-річними юнаками й дівчатами структури змістовно-динамічних характеристик взаємин між їх батьками. Зазначимо також, що відмінності в кількісних характеристиках окремих параметрів взаємин можуть бути зумовлені не включеними в дослідження факторами (зокрема позасімейними).

Висновки. Узагальнюючи виявлені тенденції, слід констатувати важливу роль моделі стосунків батьківської сім'ї в становленні життєвих планів юнаків і дівчат щодо своїх майбутніх подружніх стосунків. Зокрема, для юнаків і дівчат раннього юнацького віку характерною є тенденція до відтворення у своїх очікуваннях щодо майбутніх подружніх взаємин структури змістовно-динамічних характеристик, притаманним взаєминам їх батьків. Відмінності в кількісних характеристиках окремих параметрів взаємин можуть бути зумовлені не включеними в дослідження факторами (зокрема позасімейними – взаєминами з однолітками, кіно і т. ін.).

Слід зауважити, що в процесі нашого дослідження виявлено кореляційні зв'язки між параметрами життєвої перспективи майбутнього сім'янина та характеристиками взаємин між членами батьківських сімей учнів та студентів. Встановлення каузальних залежностей між вищезгаданими параметрами потребує проведення експериментального дослідження.

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия: Пер. с англ. – С.-Пб.: Изд-во “Братство”, 1992. – 224 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Ред. и вступ. статья Д.И.Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
4. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии: Пер. с англ. – С.-Пб.: Питер, 2001. – 352 с.

5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19–26.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: Монография. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
7. Головаха Е.И. Путь к зрелости: Формирование социал. зрелости сов. молодежи // Е.И.Головаха. Путь к зрелости: Формирование социал. зрелости сов. молодежи; В.Ю.Барков. Идеал юных: Ком. общест. идеал и сов. молодежь. – К.: Молодь, 1988. – 80 с.
8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Пути организации психологической службы по вопросам формирования жизненной перспективы личности // Актуальные вопросы организации научных исследований проблем коммунистического воспитания молодежи. – М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1982. – С.119–121.
9. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. – Івано-Франківськ, 2006. – Т.ІІ. Основи родинного виховання. – 288 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
11. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
12. Немировский В.Г. Образ желаемого будущего как фактор формирования социально-профессиональной ориентации подростков // Социол. исслед. – 1984. – №2. – С.85–89.
13. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
14. Розподіл населення України за шлюбним станом, статтю та віком [Електронний ресурс]: За даними Всеукр. перепису населення 2001 р. – Режим доступу: http://www.ukrcensus.gov.ua/results/demografic_population/demografic_3/sel_21?box=2.3W&data=1&rz=1_1&k_t=00&botton=cens_db.
15. Рудь Г.В. Формування життєвих перспектив у ранній юності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
16. Сидорик Ю.Р. Взаємини батьків і дітей у контексті актуальних конструктів студентства та основних положень системної психотерапії // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 15(39). – С.59–64.
17. Сидорик Ю.Р. Особливості життєвих перспектив у студентів із різним типом взаємин зі своїми батьками // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – Вип.12. – Ч.2. – С.203–212.

18. Сохань Л.В. Жизненная программа и жизненные планы личности // Социалистический образ жизни: Справочник. – К.: Политиздат Украины, 1985. – С.199–200.
19. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.terms.com.ua/pages/hr_dict.html.
20. Тодорів Л.Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
21. фон Шліппе А., Швайцер Й. Системна психотерапія та консультування: Пер. з нім. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2004. – 320 с.
22. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
25. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

The issue of formation of the subject's life plans and goals concerning characteristics of his future connubial relations is covered in the article. Particularly, the tendency to recreation of the models of meaningful dynamic relations between certain members of their paternal family in the above mentioned youth life plans.

Key words: *relations in family, life plans and goals concerning future connubial relations, youth.*

ФУНКЦІОНАЛЬНО НЕПОВНА СІМ'Я: ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТА ПРОБЛЕМИ

Стаття присвячена висвітленню питань психологічних особливостей функціонально неповних сімей, їх характерних рис та проблем. Спеціальна увага звертається на розкриття факторів, які впливають на основні характеристики функціонально неповних сімей.

Ключові слова: функціонально неповна сім'я, соціально-психологічні характеристики сім'ї, дошкільний і молодший шкільний вік.

Актуальність проблеми. Функціонально неповна сім'я – це сім'я, в якій присутні двоє батьків, проте професійна зайнятість чи інші причини залишають одному з батьків (чи обом) мало часу для виховання дітей (В.Н.Дружинін, А.Й.Капська, Н.Г.Кузнецов, І.Г.Малкіна-Пих, Р.В.Овчарова, В.Г.Постовий, В.М.Целуйко та ін.). В окремих працях (С.Д.Зайцева, І.М.Трубавіна) даний вид сім'ї отримав назву дистантного [10, с.113], в інших (С.Мінухін) – “сім'я-акордеон” [7, с.24–26]. Проте найбільш поширеною та обґрунтованою назвою є “функціонально неповна сім'я” [3, с.30; 9, с.48; 11, с.113; 13, с.46; 16].

В Україні, особливо Західній, більшість функціонально неповних сімей (ФНС) утворюється внаслідок еміграційних процесів (“майже 7 мільйонів українців перебувають за кордоном на заробітках”) [2]. Так, під тиском обставин, розлучаються сімейні пари (просторово), діти виховуються лише одним із батьків. Той, хто залишається виховувати дітей, має полегшити процес переживання ними розлуки і водночас намагатися зберігати в них любов до батька чи матері, які перебувають в еміграції. В останніх, під впливом контрастів життя на чужині, частково змінюється самосвідомість, погляди на життя та інше, що накладає відбиток на особливості їх батьківського ставлення, стиль виховання після повернення додому. Нерідко за таких умов формується система установок на віддання переваги матеріальній стороні життя, що має безпосередній вплив на процес виховання дитини [3; 6; 13]. Тому робота зі ФНС, з огляду на значну їх частку серед інших, є ще одним із необхідних напрямів діяльності психолога в системі освіти. Даний напрям новий і потребує докладного вивчення, розробки адекватних методів роботи із сім'ями даного типу.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей та проблем функціонально неповної сім'ї як передумови створення відповідних програм надання психологічної допомоги її членам.

Функціональна неповнота сім'ї – її динамічна характеристика, що може виникати на певному етапі життєвого циклу сім'ї, а потім, зі зміною обставин, сім'я знову набуває своєї попередньої форми. Проте етап існування сім'ї як функціонально неповної залишає свій відбиток на особливостях наступного розвитку сім'ї загалом і кожного її члена зокрема. Характер змін залежить від багатьох факторів, один з основних – на якій стадії розвитку сім'ї вона перетворилася у функціонально неповну. Основні характеристики функціонально неповної сім'ї (ФНС), з нашої точки зору, залежать від таких факторів (рис.1):



Рис.1. Основні фактори, що впливають на особливості становлення та функціонування ФНС

I. Стадія життєвого циклу, на якій утворилась ФНС – один з основних факторів, що впливають на особливості становлення та функціонування ФНС. Як відомо, за стадією становлення розрізняють сім'ї:

- молоді (до 9 років), для них істотним у психологічному аспекті є взаємоузгодження правил спільного життя, інтересів, звичок, цінностей, цілей, розподіл обов'язків і т. д.;
- середні (10–19 років) – характеризуються стабільними сімейними стосунками, усталеним розподілом ролей, обов'язків, наявністю дітей;
- зрілі (понад 20 років) – зростання значущості подружніх стосунків завдяки набуттю дітьми самостійності та незалежності [1, с.12; 7; 15].

Існують й інші типи періодизації сімейного життя. Р.Нойберт виокремлює етапи життя вдвох, життя після народження дітей, виховання дітей старшого дошкільного віку, відокремлення дітей від батьків та виховання внуків [15, с.145]. Кожен період має свої особливості та завдання, котрі повинні розв'язати партнери. Відтак у міру росту членів сімейного колективу, етапи життєдіяльності сім'ї супроводжуються кризами. В.Сатир вказує на існування таких основних, природних для більшості людей криз:

- 1) зачаття, вагітність і народження дитини;
- 2) початок засвоєння дитиною мови;
- 3) дитина налагоджує стосунки із зовнішнім світом (дошкільний та молодший шкільний вік). У сім'ю проникають елементи іншого, шкільного світу, які потребують адаптації до цих змін як дітей, так і батьків;
- 4) дитина вступає у підлітковий вік;
- 5) дитина стає дорослою, покидає батьків у пошуках незалежності, самостійності, і це часто переживається батьками як втрата [15, с.147].

Залежно від етапу, коли утворилася ФНС, можна прогнозувати наступні особливості її функціонування. Так, якщо один з партнерів змушений емігрувати, коли сім'я є молодістю, діти щойно народились або їх ще немає, відповідно, взаємини між подружжям не стабілізувались, розподіл ролей та нове структурування організації сімейної системи не відбулось, – можна прогнозувати високу ймовірність виникнення труднощів у майбутньому – аж до ймовірного розлучення (із 86 ФНС, котрі взяли участь у нашому дослідженні, 16 (18,6%) перебували на межі офіційного розлучення – за ініціативою того з партнерів, котрий емігрував з метою заробітків). Негативні тенденції особливо посилюються, коли новонароджена дитина була незапланована, і хтось із батьків змушений емігрувати через зростання матеріальних труднощів. Серед наших досліджуваних були молоді дружини, що розповідали таке: уже незабаром після шлюбу партнер був змушений їхати за кордон у пошуках добре оплачуваної роботи, а вони не встигли як слід пізнати одне одного. Отож, коли партнер телефонував уже з-за кордону, інколи вона не знала про що говорити, як його розрадити. І взагалі почувала провину за те, що все “так” склалося, а потім сердилась на себе, на нього, своїх і його батьків, державу... Із часом чоловік телефонував усе рідше й рідше, і якось вона дізналася, що він *там* знайшов собі іншу. Сім'я, ще добре й не народившись, руйнувалась.

Якщо ФНС утворилась, коли діти перебували в ранньому чи дошкільному віці, значно утруднюється, а то й унеможлиблюється (за умов довготривалої розлуки) встановлення надійного психоемоційного взаємозв'язку між дитиною/дітьми та одним із батьків, що емігрував. Найбільш сприятливим часом для утворення ФНС (звісно, краще не допускати їх утворення) є середня стадія та стадія зрілої сім'ї.

II. Найперше, із чим стикаються члени новоутворюваної ФНС, – це необхідність пережити розлуку з одним зі своїх членів. Розлука є стресовою ситуацією для всіх членів сім'ї, це один з видів *утрати* [11, с.100], який виступає ознакою її неблагополуччя, адже впливає на якість функціонування сімейної системи. Чи не найбільше втрати відображаються й переживаються дітьми. Їх вплив має різні наслідки залежно від віку, статі, індивідуальних особливостей дітей, специфіки попередніх

взаємин у сім'ї, позиції та дій дорослих членів сім'ї після переживання кризової ситуації втрати. За Р.Паже можна говорити про існування таких типів втрат: 1) пов'язані зі становленням особистості, її ростом, розвитком (наприклад, втрати зв'язку з матір'ю, але набуття зовнішнього світу). Це втрати, без яких не можна обійтися, через їх переживання людина стає більш досвідченою; 2) пов'язані з важкою життєвою ситуацією, несподіванкою. Причини втрат можуть бути різними: економічними, ідеологічними, політичними, правовими, педагогічними, емоційними й так далі, але результат один – утрата чогось особистісно дорогого. Р.Паже виокремлює етапи переживань втрати в дітей: шок, заперечення, угода з собою, злість на себе й інші, прийняття, розуміння, вміння подолати втрату [10]. Характерною особливістю є те, що діти (дошкільний та молодший шкільний вік), почувавши те ж, що й дорослі, не можуть виразити це словами, слабо розуміють, що діється, відчувають себе винними в чомусь. Діти і дорослі мають різне ставлення й розуміння втрати, а це вимагає різних тактик допомоги в подоланні її наслідків [13]. Ж.Шимкене вважає, що порушення чи розрив родинних зв'язків позначається на дітях різним чином. Характерними в таких випадках є зміни свідомості, контролю за поведінкою, міжособистісних стосунків, емоційно-вольової сфери, мислення, зниження самооцінки. Це виявляється в переносі провини на інших, неспокої, агресивності, слабкому контролю за поведінкою; малому обсязі уваги; недостатку передбачуваності, песимізмі, неможливості радіти з виконання завдань; невмінні організувати свій відпочинок; вимаганні уваги, недовірі, прагненні контролювати всі ситуації, нестійких стосунках із дітьми; труднощах у визначенні власних почуттів, їх неадекватному вираженні, невмінні визначити почуття інших; проблемах з логічним мисленням; проблемах, пов'язаних зі слуховим сприйняттям, вираженням себе вербально, відставанням у розвитку і т. д. [11, с.101].

Як указує російський психолог В.М.Целуйко, особливо болісно на розставання реагують 5–7-річні діти, найперше хлопчики. І, як стверджують медики, кожна п'ята хвора неврозом дитина пережила в дитинстві розлуку з батьком [12, с.139–140]. Ось як описує переживання дітьми розлуки з одним з батьків В.М.Целуйко: "...діти 3,5–4,5 років виявляли підвищену гнівливість, агресивність, переживання почуття втрати, тривожність. Екстраверти ставали замкненими й мовчазними. У деякої частини дітей спостерігалась регресія ігрових форм. Для дітей цієї групи була характерна поява почуття вини за розпад сім'ї, <...> аж до розвитку стійкого самозвинувачення. Найбільш вразливі діти відзначались бідністю фантазії, різким зниженням самооцінки, депресивними станами" [12, с.141–142]. У дітей 5–6 років, так само, як і в середній групі, спостерігалось збільшення агресії й тривоги, дратівливості, непосидючості, гнівливості. Діти цієї вікової групи вже чіткіше уявляють собі, які зміни

настають в їх житті. Вони здатні розповісти про свої переживання, сум за батьком, висловлюють бажання жити разом усією сім'єю. У них не виявлено яскраво виражених затримок у розвитку або зниження рівня самооцінки. За даними Дж.Валлерштейн, дівчатка старшого дошкільного віку переживали розлуку сильніше, ніж хлопчики (на відміну від попереднього вікового періоду). Найбільш вразливих дітей 5–6 років характеризувало гостре почуття втрати: вони не могли говорити й думати про розставання з батьком/матір'ю, у них порушувався сон та зникав апетит. Деякі, навпаки, постійно запитували про батька, прагнули уваги та фізичного контакту з ним [12, с.142–143]. Як відображається такий пережитий дітьми досвід у майбутньому: підлітковому, юнацькому, дорослому віці, створенні своєї сім'ї, вихованні власних дітей – наразі невідомо (досі вивчалися “класичні” неповні сім'ї).

Результати нашого дослідження, в якому взяли участь діти старшого дошкільного й молодшого шкільного віку, а також їхні батьки (86 ФНС), підтверджують вищенаведені дані щодо особливостей переживань дітей під час розлучення батьків (неповні сім'ї).

Наприклад, 6-річний Андрійко П. боляче відреагував на розставання з батьком, котрий емігрував з метою заробітків: він часто плакав, замикався в собі, шукав батька, допитувався в мамі й бабусі, чому в інших дітей тати живуть з ними, а його тато поїхав кудись далеко. Згодом звичним явищем у його поведінці стали агресивність, озлобленість, пустування під час уроків у дитсадку і т. ін. На думку вихователів, мамі і бабусі, Андрійко все робить навпаки, тільки не так, як йому скажуть. Але після розлуки з батьком ніхто не зробив навіть спроби поговорити з хлопцем про його переживання. І зараз мама не вважає, що причиною негативних змін поведінки дитини могла стати втрата контактів із татом, котрий навіть не телефонує й не пише листів до сина. Агресія хлопчика спонукала дорослих до різного роду строгих “виховних заходів”, але ніхто не подумав дати йому більше ласки, любові, розуміння.

Тані Г. було 6 місяців, коли її батьки емігрували, із цього віку її виховувала похилого віку бабуся (по маминій лінії), інших близьких родичів не було. Дівчинка відвідувала дитсадок з ясельної групи, зараз (на час проведення експерименту їй виповнилось 5 років) вона поводить себе агресивно, часто плаче, ні з ким не дружить, а на будь-які зачіпки дітей, зауваження вихователя реагує сильним вереском. Під час виступів і занять замикається в собі, боїться щось відповідати. Проте вдома, зі слів бабусі, поводить себе спокійно, допомагає їй. Батьки після виїзду довго нічого не повідомляли про себе, бабуся їх розшукувала через компетентні органи. Зараз вони знову не телефонують.

Ростислав Б. (5 років, батько в еміграції) – хлопчик спокійний, дуже сором'язливий, важко вступає в контакт з іншими дітьми, коли йому

щось не вдається – плаче, замикається в собі; розмову про батька не підтримує, останній телефонує додому дуже рідко.

Сергійко С. (5 років, мама і тато виїхали за кордон, хлопчика доглядають бабуся з маминої сторони і тітка) відвідує дитсадок із середнього дошкільного віку (після трудової еміграції батьків), тут поводить себе спокійно, легко вступає в контакти з дітьми, має багато друзів, активний. Мама з татом регулярно телефонують, спілкуються з дитиною, передають іграшки, син часто запитує їх, коли вони повернуться додому. Потім, зі слів бабусі, деякий час ходить сумний, плаче, але досить швидко заспокоюється; дуже радіє іграшкам, які передають батьки, всім про них розповідає.

Оксанка З. (7,5 років, батько працює за кордоном, регулярно спілкується з дитиною телефоном, присилає іграшки) – дівчинка комунікабельна, добре вчиться, відверта; у розмові з психологом каже, що сумує за татом, інколи навіть плаче за ним, чекає з нетерпінням. Разом із мамою вони часто розмовляють про своє життя, пишуть листи батькові.

Миколка Т. (7 років, мама поїхала на заробітки, коли дитині було 5,5 років) дуже тяжко переживав розлуку: деякий час плакав з будь-якого приводу, вередував або ж замикався в собі, тікав від дорослих, у нього сильно погіршився апетит. Проте приблизно через 4 місяці почав заспокоюватися. Разом із тим до цього часу залишилась дивна реакція – щоразу, коли Миколка розмовляє з мамою по телефону, він раптово, не завершивши розмови й не прощаючись, кидає слухавку. Потім (того ж дня) його ніякими вмовляннями не вдавалося заставити продовжити розмову з мамою. І пояснити свій вчинок він не міг. З нашої точки зору, така поведінка зумовлена бажанням дитини (неусвідомлюваним) контролювати ситуацію: коли мама емігрувала (а з точки зору 5-річної дитини, просто покинула його), він жодним чином не міг протистояти розлуці, якимось вплинути на ситуацію, а пізніше принаймні право завершення розмови повинно було належати йому.

Як бачимо, поведінкові реакції дітей на розставання з батьками різні. Їх особливості залежать від різних факторів. Одним із головних є характер взаємин у сім'ї напередодні її перетворення у функціонально неповну. Для дітей важливий момент спілкування з батьками телефоном, інші прояви уваги (присилання іграшок, написання листів); необхідними також є регулярні обговорення почуттів дитини до того з батьків, хто емігрував. Якщо батьки чи один з батьків не телефонує до дитини, її психоемоційний стан погіршується. Такі діти почувають себе покинутими й непотрібними, звідси – немотивовані агресивні реакції, страхи і т. ін. Дошкільний та молодший шкільний вік – це період, коли, на основі генотипних передумов,

закладаються основи характеру дитини, тому дуже важливо уважно ставитися до всього, що відбувається з нею.

Існують відмінності в емоційних та поведінкових реакціях на розлуку дівчаток і хлопчиків. Дівчатка частіше тримають переживання “в собі”, їх зовнішня поведінка може практично не змінитися. Однак при цьому, зазвичай, з’являються такі ознаки порушення адаптації, як знижена працездатність, утомлюваність, замкненість, слізливість, дратівливість. Інколи ці реакції спрямовані на те, щоб привернути до себе увагу батьків, переконатися в тому, що вони її не розлюбили. Однією з форм маніпуляції є скарги на здоров’я (дівчинка спокійно грається на подвір’ї з іншими дітьми, хоча щойно жалілась на біль у животі чи ін.). То є прояв прагнення компенсувати недостачу батьківської уваги й тепла будь-якими можливими засобами.

Для хлопчиків характерні більш очевидні порушення поведінки провокаційного характеру. Це може бути агресивна поведінка, грубість, крадіжки, нецензурність висловлювань, втрата поваги до дорослих, втечі з дому. Якщо провідні переживання дівчаток – сум і образа, то у хлопчиків – гнів й агресивність. Чим старша дитина, тим сильніше проявляються в неї ознаки статі й тим серйознішими можуть бути порушення поведінки, котрі стають помітними не лише в сім’ї, але й за її межами. Це, насамперед, вираження агресії в школі, на вулиці, неочікувані сльози, боязливість, конфлікти, розсіяність уваги і т. д. [12, с.146–148].

Особливо гостро дитина переживає відсутність батька/матері протягом першого року після розставання з ним, під час сімейних та релігійних свят. Після цього емоційний сплеск, як правило, послаблюється. Тому одним з головних завдань того з батьків, котрий залишився виховувати дитину, – допомогти їй пережити розлуку, підтримати її, не допустити охолодження стосунків між нею та своїм партнером.

III. Третім фактором впливу на особливості ФНС є основні соціально-психологічні характеристики сім’ї, котрі існували на час її перетворення у ФНС. До них належать особливості існування структури сімейних підсистем. Сімейні підсистеми, або холони (С.Мінухін, М.Фішман), є диференційованою сукупністю сімейних ролей, що дозволяє вибірково виконувати певні функції та забезпечувати життєдіяльність сім’ї. У межах сімейної системи особливе значення, крім кожного окремого індивіда, мають три таких підсистеми (холони): подружня, батьківська і підсистема сиблінгів [7, с.45–47]. Подружній холон (підсистема подружжя) ілюструє дитині модель інтимних взаємин, які проявляються в щоденних взаєминах між чоловіком і дружиною; тут дитина бачить приклади того, як виражати прив’язаність і любов, як ставитися до партнера, який переживає неприємності, і як справлятися з конфліктами на основі рівноправ’я. Те, що бачить дитина, стає частиною її цінностей та очікувань, коли вона

вступає в контакти із зовнішнім світом. Якщо ж сім'я ще до перетворення її у ФНС переживала численні конфлікти, кризи, проблеми різного характеру, і вони не були вирішені, то еміграція одного з партнерів поглиблює негаразди. Нерідко така сім'я згодом приходиться до офіційного розлучення. І, навпаки, добре налагоджені взаємини, любов, повага, взаємопідтримка та взаєморозуміння, що панують у сім'ї, забезпечують її міцність. Тому навіть за умов трудової еміграції чи інших причин, що приводять до тривалого розставання сім'ї з одним зі своїх членів, вона може забезпечити на максимально високому рівні можливість збереження власного психологічного благополуччя.

IV. Низький рівень матеріального забезпечення понад 95% опитаних членів ФНС назвали основною причиною трудової еміграції партнера, близько 20% досліджуваних указували також на відсутність власного житла.

Після утворення функціонально неповної сім'ї, коли рівень фінансового забезпечення починає більше задовольняти її членів, фактор матеріального становища за інших несприятливих умов (низький рівень психологічної культури, психолого-педагогічної компетентності батьків, деструктивний стиль виховання дітей і т. ін.) може стати підґрунтям для формування споживацького ставлення дітей до своїх батьків та інших негативних явищ у становленні особистості дитини. Це зумовлюється, з одного боку, нав'язуванням стереотипу модно-безтурботного життя ЗМІ, а з другого, – незнанням батьками методів, способів виховного впливу на дітей з метою сприяння становлення й кристалізації в них міцної внутрішньої опори до впливу численних “ідолів” сучасного життя: наркотиків, алкоголю, легковажного й безладного сексу, ігроманії і т. д. Також батьки, дуже часто свідомо й підсвідомо, почуваючи вину перед дітьми за недоотримане ними батьківське тепло, намагаються компенсувати його посередництвом задоволення без розбору будь-яких бажань дітей. Тому в роботі психолога чи соціального педагога із членами ФНС потрібно враховувати вплив даного фактора й спонукати батьків чи осіб, що їх замінюють, до побудови адекватної програми виховання дітей, де матеріальне забезпечення не повинне стати засобом “перекривання” недостачі батьківського чи материнського тепла.

Підсумовуючи, можна зробити такі **висновки**. Основні психологічні особливості функціонально неповної сім'ї залежать від: 1) стадії життєвого циклу сім'ї, на якому вона трансформувалась у функціонально неповну; 2) наявності в сім'ї дітей та їх віку на час утворення ФНС; 3) основних соціально-психологічних характеристик сім'ї під час її перетворення у ФНС; 4) матеріального становища сім'ї. Найбільш несприятливим періодом для трансформації сім'ї у функціонально неповну є стадія молоді сім'ї – бездітної або з дітьми від грудного до молодшого шкіль-

ного/підліткового віку: цього часу відбувається процес стабілізації взаємин між членами сімейної системи на шляху її становлення як зрілої сім'ї. Розставання партнерів за умов незнання ними стратегії побудови конструктивних контактів у нових умовах співжиття є передумовою виникнення таких деструктивних тенденцій – від перетворення сім'ї в неблагополучну (конфліктну, кризову чи проблемну) до офіційного розлучення сім'ї. Утворення ФНС під час виховання батьками дітей вищевказаного віку є негативним фактором впливу на їх розвиток. Так, час від народження до молодшого шкільного періоду включно є базовим етапом закладання основ характеру дитини, її світогляду, ціннісних орієнтацій та переконань. Відтак порушення життєдіяльності сім'ї є визначальним чинником для виникнення негативних змін у ході становлення особистості дитини, переживання нею психологічного неблагополуччя.

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
2. Денисенко В. Еміграційна епідемія // День. – 2003. – 5 лютого. – №21. – С.5.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – 3-е изд. – С.-Пб.: Питер, 2006. – 176 с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – С.-Пб., 2000. – 518 с.
5. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків / За ред. В.Г.Постового. – К.: ДЦССМ, 2003. – Ч.2. – 303 с.
6. Кузнецов Н.Г. Маргинальные семьи: проблемы сегодняшнего дня и катастрофа завтра // Тезисы второй Всероссийской научной конференции “Психологические проблемы современной российской семьи” (25–27 октября 2005 г.): В 3-х частях / Под общ. ред. док. психол. наук В.К.Шабельникова и канд. психол. наук А.Г.Лидерса. – М., 2005. – Ч.2. – С.84–86.
7. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
8. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 184 с.
9. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
10. Паже Р. Усвідомлене батьківство: досвід, проблеми, перспективи (Робочі матеріали семінару ДХВ). – К.: ДХВ, 2001. – 8 с.
11. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
12. Целуйко В.М. Вы и ваши дети: Психология семьи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 448 с.

13. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 486 с.
14. Шелег Л.А. Неблагополучная семья как объект социально-педагогической деятельности // Тезисы второй Всероссийской научной конференции “Психологические проблемы современной российской семьи” (25–27 октября 2005 г.): В 3-х частях / Под общ. ред. док. психол. наук В.К.Шабельникова и канд. психол. наук А.Г.Лидерса. – М., 2005. – Ч.2.– 560 с.
15. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.
16. Юрченко І.В. Психологічний супровід функціонально неповних сімей (утворених внаслідок еміграційних процесів) в умовах роботи школи-садка // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К., 2007. – Вип.14(38). – С.108–111.

The article considers problems of psychological peculiarities a not full function families, it typical rice's and problems. Special attention is paid to bare factors, which influences to basic peculiarities a not full function families.

Key words: *not full function families, social and psychological peculiarities, typical rice's families, pre-school and school-age.*

УДК 615.851:055.26

ББК 88.1

**РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВАГІТНИХ ЖІНОК ДО ПОЛОГІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Стаття присвячена питанням становлення системи психологічної підготовки вагітних жінок до пологів. Значна увага приділяється розкриттю нині існуючих підходів у психологічній підготовці вагітних до пологів.

Ключові слова: психологія вагітності, система психологічної підготовки вагітних до пологів, метод Ламаза, метод Бредлі.

Актуальність проблеми. Розвиток системи психологічної підготовки вагітних до пологів є наслідком усе більшого віддалення жінок від межі конструктивної довіри до природного начала в людині, а також поширенням міфів про пологи в тій чи іншій культурі [2; 5]. Разом із тим відомо, що особливості перебігу вагітності, пологів та післяпологового періоду впливають на подальший розвиток дитини, становлення її особистості (Є.Айламазян, С.Гроф, А.Чемберлен, Ю.Шмурак та ін.). А психологічна підготовленість жінки до пологів є вагомим фактором зниження ймовірності виникнення ускладнень під час пологів (Н.Боровикова, І.Братусь, М.Ланцбург, В.Лосева, О.Ряплова та ін.). Тому система психологічної підготовки вагітних жінок та сімейних пар до народження дитини є запорукою збереження або швидкого відновлення психологічного й фізичного благополуччя матері, дитини, сім'ї загалом. У європейських країнах, США, Японії існує розвинена структура різноманітних організацій, шкіл, центрів психологічної допомоги вагітним. В Україні тільки починається налагодження роботи в даному напрямі. Відповідно постає завдання аналізу передового досвіду закордонних колег у галузі психології вагітності.

Метою нашого дослідження є висвітлення розвитку системи психологічної підготовки вагітних жінок до пологів у США та європейських країнах.

Теоретичний аналіз проблеми. 1933 року англійський лікар Д.Рід першим дійшов висновку, що головною причиною відчуття болю є страх перед пологами як перед невідомістю. Він організував одні з найперших курсів для вагітних: з 20-го тижня виношування дитини жінки виконували вправи для розслаблення м'язів та ознайомлювалися з інформацією про перебіг родової діяльності як нормального природного процесу [2]. Пізніше в різних країнах Європи з'явилися інші підходи в підготовці вагітних до пологів: метод Ламаза (1953 р., Франція (Париж)); пізніше він

поширився в Італії та Швейцарії), фізична та психічна підготовка до пологів (д-р С.Трча, 1976 р., тоді – Чехословачія), М.Оден (1960 – 1970 рр., Франція; Центр Первинного Здоров'я в Лондоні), підготовка до пологів за методикою У. і М.Сірса (США) та ін. [2; 7].

Загалом сьогодні серед фахівців по психологічній підготовці вагітних до пологів існують розбіжності в двох аспектах: підхід до знеболення й дилема необхідності готувати жінку до пологів у межах існуючої системи охорони здоров'я чи шукати альтернативні варіанти за межами цієї системи. Метод Ф.Ламаза акцентує на прийомах відволікання від болів і керуванні пологами. Інші методи (Р.Бредлі, У. і М.Сірса та ін.) навчають жінку приймати всі відчуття в процесі пологів та керувати своїм тілом, щоб призупинити й послабити біль, а також розслабитися й прислухатися до тіла, не “втікати” від нього. Віддаючи шану методам Ламаза, Бредлі та їх численним різновидам, слід відзначити, що всі вони багато чим зобов'язані роботам доктора Грантлі Дік-Ріда (“Пологи без страху”), який ще в 30-х роках минулого століття піддав сумніву загальноприйняте положення про неминучість болів під час пологів. Учений вважав, що поєднання розслаблення та відповідної поінформованості жінки допоможе їй справитися з болем. Він був переконаний, що за необхідного розуміння й підтримки нормальні пологи не обов'язково повинні бути болісними. Через двадцять років інструктори з підготовки до пологів визнали правильність його поглядів та розпочали знайомити жінок з даною методикою [4].

Розглянемо більш докладно нині існуючі підходи в системі психологічної підготовки жінок до пологів.

ASPO/Ламаз. Сьогодні в Північно-Американських країнах значною популярністю серед подружніх пар користується метод ASPO/Ламаза. Він бере свій початок в основних положеннях теорії умовних рефлексів російського фізіолога І.П.Павлова. На початку 50-х років ХХ ст. французький акушер Фернан Ламаз, скориставшись принципом умовного рефлексу, додав ряд дихальних технік та допомогу висококваліфікованого асистента. Цей комплекс отримав назву “Пологи без страху”, а згодом став відомим як “метод Ламаза”. Ще пізніше в США його стали називати “психопрофілактикою”, оскільки основна увага зосереджується на тому, щоб навчити жінку використовувати мозок для керування реакцією організму на біль. У 60-х роках було засновано Американське товариство психопрофілактики в акушерстві (ASPO), яке об'єднувало інструкторів з підготовки до пологів. Дана організація на даний момент відома як ASPO/Ламаз, і її члени називаються сертифікованими спеціалістами ASPO з підготовки до пологів. У США курсів для майбутніх матерів, які поділяють принципи ASPO/Ламаза більше, ніж будь-яких інших.

Головна відмінність методу Ламаза від інших методів підготовки до пологів полягає в підході до знеболення. Попри підготовку жінки до родів, під час якої роз'яснюється, як працює її організм і як вона сама може зменшити біль, метод Ламаза ставить основний акцент на послабленні сприйняття болю. На курсах за методом Ламаза вчать жінок як “обманути” свій мозок, щоб забезпечити контроль над переймами. За допомогою дихальної техніки, котра називається “ритмічним диханням”, і фокусуванням на реальних чи уявних відволікаючих факторах жінка вчиться *відволікатися* від болю під час перейм, щоб переконати свій мозок у тому, що насправді ніякого болю не існує. Спочатку ці дихальні прийоми були дуже складними й різноманітними, на кожному етапі родів пропонувався свій темп і ритм. Якщо жінка добросовісно не тренувалася й не навчилася концентруватися та дихати правильно, як робот, ці дихальні прийоми часто ставали контррепродуктивними, викликаючи замість розслаблення ще більше напруження. Зараз ASPO навчає більшої різноманітності методів знеболення й підкреслює важливість навиків розслаблення [7, с.332–333].

Критики методу Ламаза стверджують, що принцип “розум проти пологів” часто не спрацьовує. На піку пологової діяльності жінка може розгубитися, якщо дихальна техніка недостатньо ефективна, щоб відволікти її увагу. Є також думка, що штучні дихальні прийоми замість розслаблення викликають напруження. Але необхідно відзначити, що сьогодні інструктори, які навчають за методом Ламаза, припинили спирання на штучно вивчене глибоке й швидке дихання, яке повинне включатися рефлексивно. Замість цього вони навчають “розміреного дихання”, в основі якого лежить зручний для породіллі ритм.

Критики методу Ламаза скептично ставляться як до спроб відволікти жінку від процесу пологів під час перейм, так і до спроб контролювати пологи. Вони переконані, що для жінки краще *налаштуватися* на пологи, а не *відволікатися* від них, і підпорядкуватися своєму тілу набагато корисніше, ніж робити спроби керувати ним. Вони вважають, що в природі є для нас важливе послання: значно ефективніше прислуховуватися до сигналів свого тіла й діяти відповідно до них, ніж намагатися ними маніпулювати. Пологи не відносяться до відчуттів, якими слід керувати, жінці краще бути залученою в їхній процес, ніж дистанціюватися від нього. Вони стверджують, що породіллі, які дотримуються методу Ламаза, позбавляють себе всієї повноти відчуттів не тільки тому, що більшість із них з готовністю прибігають до медикаментозних засобів, але й тому, що і без ліків вони намагаються відволіктися від того, що відбувається з їхнім тілом. Ще один докір в адресу організації ASPO/Ламаз полягає в тому, що вона займає нерішучу позицію стосовно

орієнтації на підготовку жінок до пологів усередині існуючої системи охорони здоров'я.

Метод Бредлі. Даний метод розроблений 1940 року акушером із Денвера Робертом Бредлі. Він навчає жінок активно брати участь у пологах, а не дистанціюватися від них. Доктор Бредлі був переконаний, що жінка повинна сама народжувати дитину, а не перекладати це завдання на плечі лікарів. На відміну від інших систем підготовки до пологів, які пропагують рівність усіх варіантів пологів і вважають пологи – як би вони не проходили – прекрасним досвідом, метод Бредлі притримується більш жорсткої позиції. Він ставить перед подружньою парою чітку мету: природні пологи без використання медикаментозних засобів, а також пропонує засоби для досягнення даної мети. Основа методу Бредлі – акцент на фізіологічний, а не на психологічний підхід до болю. Доктор Бредлі вважає, що для жінки корисніше пережити всі природні відчуття під час родів, а не намагатися уникнути їх, і що біль – це не проблема, якої потрібно позбутися, а сигнал, до якого треба прислухатися [7, с.333–334].

На протязі двотижневого курсу жінок навчають довіряти своєму тілу й природному процесу пологів, розповідають, що природній процес є найбільш здоровим і безпечним для матері й дитини. Термін “природний” можна інтерпретувати по-різному, але для інструкторів, які навчають за методом Бредлі, це означає відмову від медикаментозних засобів і втручання під час процесу пологів. Тому вони можуть применшувати значення різних засобів знеболення, адже переконані, що практично всі жінки без використання ліків, за умов необхідного навчання можуть самостійно забезпечити собі безпечні пологи, які принесуть їм задоволення. Більше 90% жінок, які навчалися за методом Бредлі, народжували без застосування медикаментозних засобів, хоча даний результат можна пояснити, скоріш за все, за рахунок відбору клієнток, які сповнені рішучості взяти на себе відповідальність за пологи, ніж за рахунок самого методу. Решта – це той невеликий відсоток жінок, котрі в будь-якому випадку потребують медичної допомоги.

Замість того, щоб за допомогою відволікаючих факторів спробувати управляти своїми відчуттями або приховати їх, метод Бредлі переконує породіллю розслабитись, прислухатись до своїх інстинктів і працювати зі своїм тілом (переважно шляхом зміни положення під час пологів), щоб знайти власний спосіб ведення ефективних та комфортних пологів. Р.Бредлі рекомендує більш природні й такі, що вимагають меншої підготовки, дихальні прийоми, ніж Ф.Ламаз. Він указує, що організм жінки під час пологів сам знає, як треба правильно дихати й як народжувати, а жінка повинна навчитися розпізнавати сигнали свого тіла й необхідним чином реагувати на них. Жінку навчають не керувати переймами, а розслаблюватися [7, с.334].

Курси психологічної підготовки до пологів за методом Бредлі більш довготривалі – зазвичай їх тривалість складає дванадцять тижнів. Заняття не тільки допомагають жінкам стати поінформованим учасником прийняття рішень під час пологів, але й не почувати себе невдахами, якщо виникає необхідність застосування лікарських препаратів чи втручання в процес пологів.

Як і метод Ламаза, метод Бредлі передбачає участь чоловіка в якості “інструктора”. Не випадково асоціація, яка організовує навчання за методом Бредлі, називається Американською академією пологів із чоловіком-інструктором.

Метод Бредлі навчає жінок ставити під сумнів концепцію надання пологової допомоги, і тому його часто протиставляють існуючій системі медичного обслуговування вагітних. Багато лікарів не схильні гаряче зустрічати даний метод, оскільки інструктори пропагують не “рівність варіантів”, а *природні пологи*, і саме така позиція створює конфронтацію із представниками офіційної медицини. Опоненти заявляють, що метод Бредлі готує подружні пари скоріше до “альтернативних” пологів за межами лікарні, ніж до традиційних. Однак практика показує, що коли жінка справді надає перевагу природним пологам в умовах лікарні, то метод Бредлі дає їй усі шанси зробити це.

Підхід М.Одена. Доктор Мішель Оден розпочав побудову своєї системи підготовки вагітних до пологів у 1960–1970 рр., (Франція), пізніше створив Центр Первинного Здоров'я в Лондоні, його система популярна й сьогодні. М.Оден основний акцент ставить на розвиток інтуїції жінки, її “природного начала”. Згідно з його підходом, чим менше жінка знає про те, як “правильно” народжувати дитину, тим легшими будуть для неї пологи. Він також досліджує значення ситуації появи дитини на світ (перебігу пологів) на наступний її розвиток. М.Оден одним із перших почав вводити в практику приглушеність світла в пологових палатах, що полегшує адаптацію новонародженої дитини до зовнішнього середовища, зменшує стресогенне навантаження ситуації народження.

Міжнародна асоціація підготовки до пологів (ICEA). ICEA – це об'єднання організацій, які популяризують різноманітні методи підготовки до пологів, сприяють упровадженню в практику найкращих із них під девізом “Свобода вибору через знання альтернатив”. ICEA навчає інструкторів з підготовки до пологів, проводить їх сертифікацію, організовує національні конференції. Асоціація регулярно публікує список своїх членів, який виглядає як довідник персоналій, пов'язаних із підготовкою до пологів. ICEA – цінне джерело інформації для пар, які очікують народження дитини, і фахівців з підготовки до пологів, які бажають підвищити свою кваліфікацію. Члени асоціації враховують національні традиції та

впроваджують у практику найкращі науково обґрунтовані методи підготовки до пологів [7, с.334–335].

Український досвід. 1949 року доцент харківської клініки І.З.Вельвовський, використавши результати праць І.П.Павлова, розробив метод притамування болі під час пологів, який назвали психопрофілактичним (7–14% вагітних жінок, які пройшли розроблений психопрофілактичний курс, мали досвід безболісних пологів без використання будь-яких обезболюючих засобів) [3, с.3–4, 14–22]. Система психопрофілактичного обезболювання пологів передбачала комплекс заходів, спрямованих на досягнення таких цілей: 1) попередження порушень фізіологічного протікання вагітності, їх раннє діагностування та своєчасне лікування; 2) максимальне позбавлення жінок від оманливих тривог, страхів, пов'язаних із пологами; 3) ознайомлення з основними фізіологічними закономірностями пологів, що робить їх зрозумілими для породіллі; 4) навчання на цій основі технік, які сприяють активній поведінці жінки під час пологів; 5) перебудова традиційних поглядів та уявлень про неминучість страждань у пологах [4, с.419–420].

Разом з поширенням в Україні методу Вельвовського він усе ж не набув належного визнання. Однією з причин такого стану справ є те, що протягом тривалого часу (практично до кінця 90-х років ХХ ст.) вагітність і пологи продовжували розглядатися вітчизняними медиками виключно з точки зору фізіології. І лише останнє десятиліття позначилось появою системи власне психологічної підготовки вагітних жінок до пологів, як суттєвої запоруки їх успішного перебігу. Разом із тим центри психологічної підготовки вагітних до пологів, школи свідомого материнства та батьківства в Україні існують наразі розрізнено. Немає системи контролю за якістю надання ними відповідних послуг, що приводить до появи новітніх “висококваліфікованих спеціалістів” у галузі перинатальної психології.

Найбільш відомими центрами психологічної підготовки до пологів, а також до материнства і батьківства загалом, нині є: “Сім'я від А до Я” (Київ, Харків), Центр “Родинний Дім” (“Карітас-Київ”), проект “Мама⁺” (Крим), Школа Щасливого Материнства ім. св. Анни (Тернопіль), “Лікарня, доброзичлива до дитини” (Луцьк) та ін. Розпочинається процес розробки нових науково обґрунтованих методів роботи з вагітними жінками та сімейними парами, які очікують народження дитини (І.Братусь, М.Гасюк, О.Строяновська та ін.), проте загалом система професійної психологічної допомоги вагітним жінкам не налагоджена, що створює нові завдання та перспективу розвитку психології вагітності і материнства, ураховуючи передовий досвід світової спільноти та відроджуючи національні традиції.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі **висновки:**

1. На виникнення та розвиток системи психологічної підготовки вагітних до пологів вплинуло кілька факторів: виявлення психофізіологічних механізмів виникнення больових відчуттів під час пологів; доведення впливу особливостей перебігу пологів на подальший розвиток дитини, становлення її як особистості; відкриття можливостей зменшення ймовірності ускладнень під час пологів посередництвом спеціальної підготовки жінки до них та ін.

2. Основними підходами в підготовці вагітних жінок до пологів сьогодні є: метод Ламаза (навчання технік “відволікання” жінки від больових відчуттів у пологах та керування пологами), метод Бредлі (навчання методів сприймання відчуттів під час пологів, “прислуховування” до свого тіла, а відтак – керування ним), метод М.Одена (розвиток довіри до природного, інстинктивного начала жінки як запорука успішних пологів) та ін. Координацію діяльності систем психологічної підготовки вагітних до пологів здійснює Міжнародна асоціація підготовки до пологів (ІСЕА).

3. В Україні найбільш розробленою системою підготовки вагітних жінок до пологів є метод І.З.Вельвовського. Розвиваються нові школи та центри психологічної допомоги вагітним, проте відсутній координаційний Центр регуляції їх діяльності. Актуальність та новизна даного напрямку прикладної частини психології вагітності та материнства вибудовує низку завдань для наукового пошуку, серед них – розробка науково обґрунтованих програм психологічної допомоги вагітним жінкам та сімейним парам, які очікують народження дитини, забезпечення їх відповідним психодіагностичним, психокорекційним інструментарієм та ін.

1. Айламазян Э.К. Акушерство: Учебник для студентов мед. вузов. – С.-Пб.: Специальная литература, 1997. – 496 с.
2. Боровикова Н.В. Боль при родах и ее подавление // Материалы 3-й межобластной научно-практической конференции “Нелекарственная терапия патологии репродуктивной системы человека”: Сборник трудов ВМА. – 2001. – Т.53. – Вып.4. – С.213–221.
3. Грищенко В.І. Психопрофілактична підготовка вагітних до родів. – К.: Держ. медичне вид-во УРСР, 1957. – 24 с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – С.-Пб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
5. Лосева В., Луньков А. Страхи вокруг беременности // Психологическая консультация. – 1998. – №1. – С.21–34.
6. Многотомное руководство по акушерству и гинекологии / Отв. ред. Л.С.Персианинов. – М.: МЕДГИЗ. – Т.1. – 1961. – 518 с.
7. Сирс У., Сирс М. В ожидании малыша. – М.: Эксмо, 2005. – 576 с.

8. Учебное пособие по психологии материнства. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. – 784 с.
9. Шевчук Г.С. Іщук О.Ю. Історичний аспект становлення досліджень у галузі психологічної допомоги жінці під час вагітності та народження дитини // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць. – У 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип.41. – Т.2. – С.181–184.

The article considers problems of history rise to system of psychological training prenants to sloping. Special attention is paid bares methods psychological training prenants to sloping.

Key words: *psychology of pregnancy, system of psychological training prenants to sloping, method of Lamas, method of Bradley.*

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВАГІТНИМ ЖІНКАМ ТА ВИОКРЕМЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ МАТЕРИНСТВА

У статті розглядаються питання історії становлення системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам як фактора виокремлення психології материнства в окрему наукову галузь. Розглядається зміст та структура досліджень психології материнства як науки.

Ключові слова: психологія материнства, система психологічної допомоги вагітним жінкам; материнство як частина особистісної сфери жінки, материнство як система дитячо-материнських відносин.

Актуальність проблеми. Психологія материнства має тривалу історію зародження, яка сягає глибини віків (2–3 тис. до н. е.) [12]. Але точну дату її виокремлення як галузі психологічної науки назвати важко. Глибина, важливість, актуальність досліджень у руслі психології материнства (раннє, девіантне, постабортне материнство; криза першої вагітності, психологічне значення перебігу вагітності, пологів, грудного вигодовування на розвиток дитини, становлення матері та ін.) підкреслюють самодостатність і потенціал розвитку науки. Проте сьогодні ще недостатньо висвітлені питання становлення психології материнства, її структури, завдань і т. д.

Метою нашого дослідження є висвітлення основних передумов виникнення системи професійної психологічної допомоги вагітним як фактора виокремлення психології материнства в окрему наукову галузь.

Як зауважує Л.І.Воробйова, З.Фрейд першим “перетворив класичний природничо-науковий експеримент, де вивченню підлягали закономірності зв’язку між елементами свідомості, у неklasичну проективну техніку вільних асоціацій” для роботи з клієнтом, виявлення його проблем та їх причин [6, с.116]. Поява праць ученого відкриває епоху розвитку різних видів професійної психологічної допомоги *людині*. З’являється багато напрямів, підходів у психотерапії (немедичній), психологічному консультуванні, спрямованих на допомогу клієнтам у розв’язанні їх проблем: на різних вікових етапах, у різних сферах життя. Власне у цей період також закладаються основи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам, молодим матерям. З нашої точки зору, на даний процес мали вплив такі чинники (див. рис.1.).

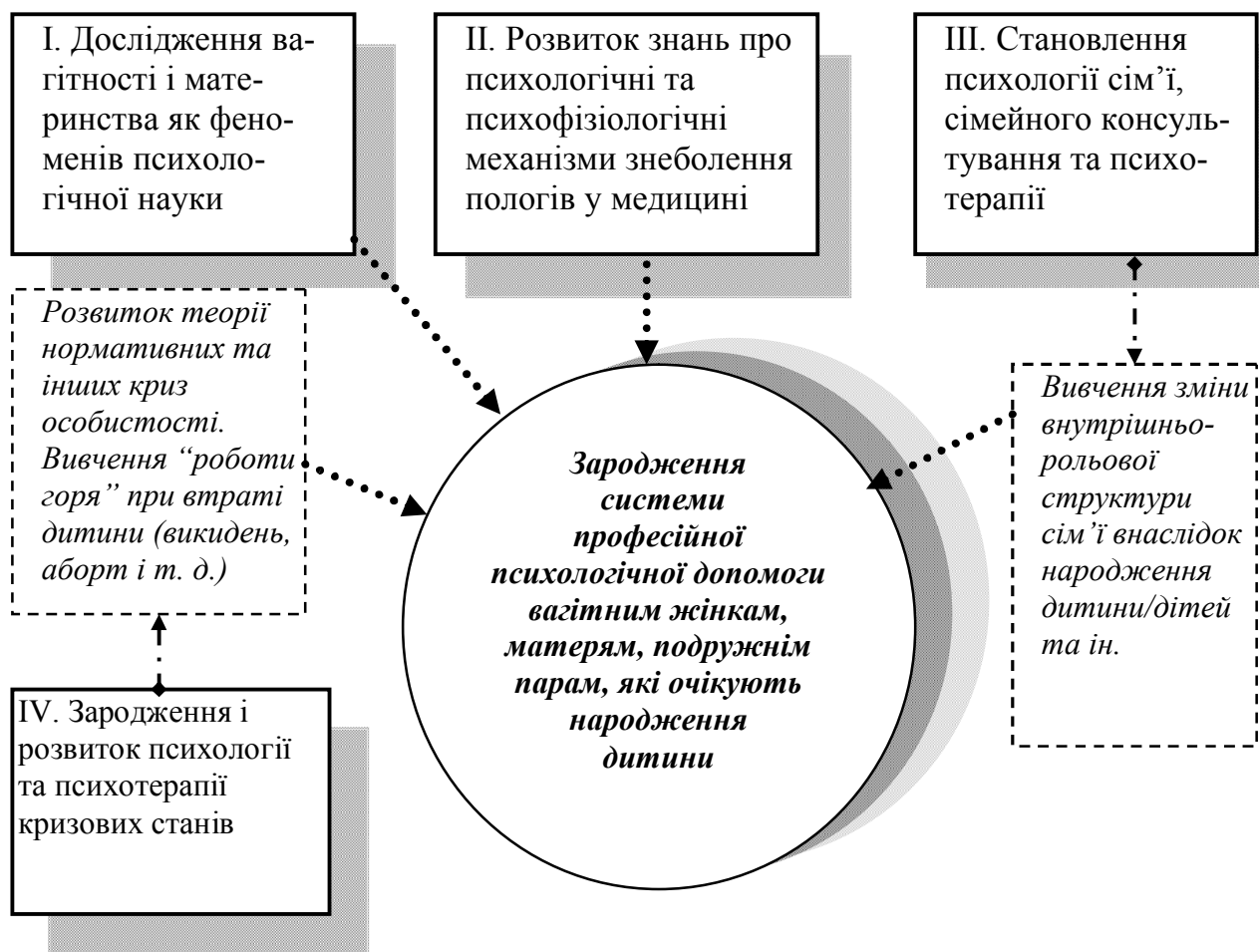


Рис.1. Фактори впливу на процес зародження і розвитку системи психологічної допомоги жінкам, молодим матерям та подружнім парам, які очікують народження дитини

I. Дослідження материнства і вагітності як феноменів психологічної науки починає свою історію з появою праць З.Фрейда та його послідовників (Е.Еріксон, М.Кляйн, Дж.Боулбі та ін.). Фрейд, вивчаючи психологічні особливості становлення особистості чоловіка і жінки, психосексуальні відмінності між ними та ін., торкнувся питань материнства. Значну увагу засновник психоаналізу приділяв проблематиці вивчення ролі матері у виникненні порушень психічного розвитку дитини. Згодом з'являються інші підходи до вивчення феномену вагітності й материнства, численні дослідження доводять важливість періоду першої вагітності для становлення жінки як матері. Вивчалось явище "материнського інстинкту" (Е.Бадінтер, Дж.Боулбі, Д.Віннікот, І.Кон, К.Лоренц, М.Мід, Р.Шовен та ін.), материнство як забезпечення умов для розвитку дитини (представники психоаналітичного напрямку, а також С.Гроф, А.І.Захаров, Дж.Ланкастер, Р.Ж.Мухамедрахімов та ін.) і як частини особистісної сфери жінки (Л.Л.Баз, В.В.Бойко, В.В.Васильєва, Г.Г.Філіппова, І.Ю.Хамітова та ін.). Пізніше вчені почали вивчати проблеми девіантного материнства, психологічної невіношуваності вагітності, психології

бездітних жінок тощо (В.І.Брутман, А.Я.Варга, Д.Пайнз, М.С.Радіонова та ін.). З'явилися відомості про значимість впливу психоемоційних станів жінки під час вагітності, особливостей перебігу пологів, післяпологового періоду на розвиток дитини, становлення її як особистості (Н.Н.Авдеева, А.Я.Варга, С.Гроф, О.І.Захаров, А.Чемберлен та ін.). Результати досліджень вплинули на створення програм і шкіл підготовки до свідомого батьківства та материнства (І.В.Братусь, М.Є.Ланцбург, О.А.Ряплова та ін.) – процес їх розвитку триває й до сьогодні, а також на поступовий процес виокремлення психології материнства в окрему галузь психології.

II. Розвиток знань про психологічні та психофізіологічні механізми знеболення пологів у руслі медичних наук пов'язаний із фактами спостережень лікарів за безболісними пологами жінок-індіанок. Такі ж факти були зафіксовані в Індії, Африці, Європі [2]. 1953 року на одній з медичних конференцій д-р Варнінг, який працював під час Другої світової війни в німецькому таборі примусової праці, повідомив про часті безболісні пологи українських жінок, що утримувались у таборі разом із чоловіками. За його твердженням, породіллі прямо з роботи приходили в кабінет лікаря, де легко народжували й через кілька годин знову повертались до роботи. Набутий у цих умовах успішний досвід дозволяв багатьом жінкам наступного разу обходитися без будь-якої сторонньої допомоги. Ці й інші приклади спонукували лікарів на пошук механізмів виникнення больових відчуттів під час пологів. 1933 року англійський лікар Д.Рід першим дійшов висновку, що головною причиною відчуття болю є страх перед пологами як страх перед невідомістю. Він вважав, що страх викликає конвульсивне напруження м'язів, у тому числі маткових, при цьому стискаються судини і до м'язів матки поступає менше крові й кисню. Власне це порушення завдає породіллі болю. Д.Рід організував одні з перших курсів для вагітних: з 20-го тижня виношування дитини жінки виконували вправи для розслаблення м'язів та ознайолювалися з інформацією про перебіг родової діяльності як нормального природного процесу. Пізніше в різних країнах Європи з'явилися інші методи підготовки вагітних до пологів: метод Ламаза (1953 р., Франція (Париж); пізніше – Італія, Швейцарія), психофізична підготовка до пологів (С.Трча, 1976 р., тоді – Чехословаччина), М.Оден (1960–1970 рр., Франція; Центр Первинного Здоров'я в Лондоні), підготовка до пологів за методикою У. і М.Сірса, Д.Р.Бредлі (США) та ін. [2; 9]. І сьогодні, для впорядкування існуючого досвіду, функціонує Міжнародна асоціація підготовки до пологів (ІСЕА). ІСЕА – це об'єднання організацій, які популяризують різні методи підготовки до пологів та сприяють впровадженню в практику найкращих із них відповідно до девізу “Свобода вибору через знання альтернатив”. ІСЕА навчає інструкторів з підготовки до пологів, проводить їх сертифікацію, організовує національні конференції. Члени

асоціації, урахувавши національні традиції, упроваджують у практику найкращі та найбільш досліджені, науково обґрунтовані методи підготовки до пологів. Першопочатково дані методи розроблялися й впроваджувались у практику медиками, проте згодом до них приєдналися психотерапевти і психологи, а сьогодні можна нерідко спостерігати практично повне відокремлення власне психологічної допомоги (надається психологами) від медичної.

У нашій країні також проводились дослідження з окресленої проблематики. Так, 1949 року доцент харківської клініки І.З.Вельвовський, використавши результати праць І.П.Павлова, розробив метод притамування болі під час пологів, який отримав назву психопрофілактичного. Над виокремленими питаннями працювали К.І.Платонов, В.А.Плотичер, Е.А.Шуг та інші українські науковці-медики. Результатами їхньої праці стало те, що 7–14% вагітних жінок, які пройшли розроблений курс психопрофілактичної підготовки до пологів, мали досвід безболісних пологів без застосування обезболюючих засобів [4, с.3–4]. Курс включав інформування жінки про фізіологічні особливості жіночого організму та динаміку пологів, механізми виникнення болю, вивчення комплексу гімнастичних вправ, технік правильного дихання, розслаблення м'язів та здійснення потуг під час пологів [4, с.14–22]. Проте їхня практика проіснувала недовго, і новий розвиток систем професійної психологічної допомоги вагітним розпочинається наприкінці 90-х років ХХ ст.

Сьогодні достатньо відомими центрами, котрі працюють у даній сфері, є: харківський сімейний клуб “Сім'я від А до Я”, різноманітні школи, центри свідомого батьківства, підготовки вагітних до пологів у Києві (вони поступово поширюються в інших містах України). Діяльність організацій, котрі входять до системи надання психологічної допомоги вагітним жінкам та сімейним парам, які очікують народження дитини, починає підкріплюватися науковими розробками психодіагностичного, психокорекційного, психотерапевтичного інструментарію для роботи психолога з даною категорією клієнтів.

ІІІ. Вивчення змін внутрішньо-рольової структури та інших характеристик сім'ї після народження дитини: у руслі психології сім'ї, сімейного консультування та психотерапії – пов'язане з іменами сімейних психотерапевтів А.А.Бодальова, М.Боуена, І.В.Добрякова, Е.Г.Ейдеміллера, В.Сатир, С.Фрайберг, Л.Ф.Хоффмана та ін. Вони вказували на необхідність підготовки молодих батьків до зміни життя сім'ї внаслідок входження в її структуру нового члена, розробляли техніки роботи (психодіагностичний інструментарій, методи консультування) з подружніми парами, які очікують народження дитини чи вже виховують її [1; 5; 10]. Так, К.Вітакер відзначає, що для молодих сімей здебільшого притаманний такий сценарій: “під час вагітності мати послаблює зв'язок з батьком і все

більше й більше займається значимим іншим, що росте в її утробі. А “неприв’язаний” батько знаходить собі іншу прив’язаність – гроші, секретарку, нову машину або власну матір. Коли дитина народжується, мама прив’язується до неї ще сильніше. Батько ж знову вимушений “приліплюватися” до чогось на стороні, поки дитині не виповниться півтора року. І тоді мама повертається до батька, а його немає поряд...” [5, с.127]. Проте розвиток подій може бути й іншим – це залежить, за словами І.В.Добрякова, від того, на якому етапі розвитку подружнього холону народжується дитина (дошлюбних стосунків, конфронтації, компромісів, зрілого подружнього холону, кризи середини життя, “ренесансу” подружніх взаємин) [5]. Найбільш сприятливим періодом для зачаття й народження дитини є третя і четверта стадії життєвого циклу сім’ї, рідше, шоста стадія. Формування типу сімейного виховання, переважаюча проблематика, труднощі значною мірою залежать від періоду, коли народилася дитина. І.В.Добряков наголошує, що грамотна дородова психопрофілактика, а за необхідності й психотерапевтична робота з сім’єю дозволяє попередити порушення життєдіяльності сім’ї, а також нервово-психічні порушення в її членів, включаючи новонароджене немовля [5, с.126–135]. Психологічна атмосфера в сім’ї безпосередньо впливає на тип ставлення жінки до вагітності, рівень готовності до пологів, майбутньої дитини, свого материнства загалом.

Представники сімейної психотерапії та консультування внесли суттєвий внесок у розвиток психології материнства, системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам, стали авторами багатьох психодіагностичних, психотерапевтичних методик роботи з даною категорією клієнтів.

IV. Зародження і розвиток психології та психотерапії кризових станів. Поняття кризи розвитку, життєвих криз розроблялись у рамках психології особистості та вікової психології. З одного боку, вони пов’язані з виявленими науковцями закономірностями процесу становлення особистості, періодизаціями розвитку людини (криза народження, одного року, трьох років і т. д.) – так звані *нормативні кризи*. А з другого боку, дослідження феномену переживання криз особистістю стали актуальними після Другої світової війни (явище посттравматичного стресового розладу – ПСР), також після щоразу частіших стихійних лих та ін. (*ненормативні кризи*).

Важливі і здобутки психології особистості – власне в цьому руслі чи не найперше почали розроблятися поняття особливого виду життєвої кризи внаслідок природного чи штучного абортів. І сьогодні є чимало класифікацій типів криз, практично в кожному з яких включені й вищезазначені види. Наприклад, Т.М.Титаренко вказує, що сьогодні немає єдиного визначення кризи, проте в загальному *кризу можна визначити як тривалий внутрішній (внутрішньо-рольовий) конфлікт із приводу життя в цілому,*

його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення [7, с.15]. Дослідниця також пропонує класифікацію життєвих криз особистості (П.Горностай, Т.Титаренко):

1) *кризи становлення особистості* (нормативні вікові кризи);

2) *кризи здоров'я*;

3) *термінальні кризи* – пов'язані з термінальними цінностями людини, зокрема з імовірним чи неминучим близьким кінцем її життя (звістка про невиліковну хворобу, обставини, що загрожують життю тощо);

4) *кризи значущих стосунків* – значні зміни в структурі взаємовідносин індивіда часто супроводжуються кризами й змінами міжособистісних ролей (смерть близької людини, вимушена розлука, зрада, розлучення і т. п.). До кризових явищ може призводити й поява нових міжособистісних ролей, а отже, нової відповідальності. Так, факт народження дитини для сім'ї може стати причиною кризи;

5) *кризи особистісної автономії* (попадання у фатальну залежність від інших людей чи обставин, позбавлення волі);

6) *кризи самореалізації* (пов'язані з неможливістю нормальної, звичної чи такої, що планується, самореалізації – втрата роботи, усвідомлення помилковості життєвого шляху);

7) *кризи життєвих помилок* (кризи гріха, втрата коштовної речі і т. д.) [7, с.82–85].

Російські науковці В.Г.Ромек, В.О.Конторович, О.І.Крукович, серед інших, указують на існування *криз розвитку та криз життя*: а) *статеве дозрівання*; б) *початок подружнього життя*; в) *батьківство і материнство*; г) *відокремлення дітей від батьків*, відхід від батьківського дому; д) *хвороба*; е) *природне або штучне переривання вагітності*; є) *менопауза* та ін. [8, с.12–19].

Галузь кризового консультування та психотерапії також суттєво вплинула на розвиток системи психологічної допомоги вагітним жінкам та виокремлення психології материнства як науки. Під час періоду виношування дитини (особливо першої) можна спостерігати перебіг нормативної вікової кризи, нерідко, поряд з іншими: кризою здоров'я, термінальною, значимих стосунків, самореалізації чи ін. Тому робота психолога, який працює в системі психологічної допомоги вагітним, передбачає його добру обізнаність з основами сімейного, кризового та інших видів консультування й психотерапії, володіння відповідними техніками та методами роботи.

Як бачимо, розвиток досліджень феномену материнства в різних галузях психологічних та медичних наук призвів до появи системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам. Здобутки науковців і запити практики (наприклад, необхідність розробки психодіагностичного, консультативного, психокорекційного та психотерапевтичного

Схематично структуру досліджень у руслі психології материнства можна зобразити таким чином (див. рисунок 3):



Рис.3. Структура досліджень у руслі психології материнства

Материнство як феномен вивчається психологами з двох основних точок зору (Г.Г.Філіппова) – як частина особистісної сфери жінки і як забезпечення умов для розвитку дитини (система дитячо-материнських відносин) [11, с.6–7]. Як частина особистісної сфери жінки, досліджуються питання материнства як стадії статево-вікової та особистісної ідентифікації, етапів та проблем розвитку материнства в онтогенезі та філогенезі, девіантного, раннього материнства тощо [11, с.23–31]. Як забезпечення умов для розвитку дитини – питання культурно-історичних аспектів материнства, проблем розвитку дитячо-материнських відносин. Результати наукових пошуків впливають на розвиток прикладної частини психології материнства: розробляються психодіагностичні, консультативні, психотерапевтичні методи роботи з клієнтами (вагітні жінки та подружні пари, які очікують народження дитини, матері). Дослідження в руслі обох напрямів (материнство як частина особистісної сфери жінки і як система дитячо-материнських відносин) указують на особливе значення в становленні материнської ідентичності періоду першої вагітності. Вагітність, пологи, післяпологовий період – важливі етапи в розвитку дитини. Тому психологія вагітності виокремлюється в розділ психології материнства. *Психологія вагітності* є галуззю психології материнства, яка

вивчає закономірності становлення феномену материнства під час періоду вагітності.

Підсумовуючи, можна зробити такі **висновки**:

1. Становлення системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам є результатом вимог часу та логічним продовженням розвитку досліджень у різних психологічних та медичних галузях науки, зокрема: психології особистості, психології сім'ї, психологічного консультування та немедичної психотерапії, психотерапії кризових станів, акушерства та ін.

2. Створення та розвиток системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам слугувало поштовхом до виокремлення психології материнства як окремої галузі психологічної науки.

3. У структуру досліджень психології материнства входить вивчення феномену материнства як частини особистісної сфери жінки і як системи дитячо-материнських відносин. Окремою галуззю психології материнства є психологія вагітності, оскільки період виношування дитини має особливе значення для розвитку як материнської ідентичності, так і становлення особистості дитини (пренатальний розвиток, пологи, післяпологовий період).

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 2000. – 208 с.
2. Боровикова Н.В. Боль при родах и ее подавление // Материалы 3-й межобластной научно-практической конференции “Нелекарственная терапия патологии репродуктивной системы человека”: Сборник трудов ВМА. – 2001. – Т.53. – Вып.4. – С.213–221.
3. Гасюк М. Перспективи розвитку психології вагітності // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні: Збірник матеріалів Другої міжнародної науково-практичної конференції. – Дрогобич: Коло, 2005. – С.301–302.
4. Грищенко В.І. Психопрофілактична підготовка вагітних до родів. – К.: Держ. медичне вид-во УРСР, 1957. – 24 с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. 2-е изд., испр. и доп. – С.-Пб.: Речь, 2006. – 352 с.
6. Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упоряд. З.С.Карпенко, І.М.Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 128 с.
7. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
8. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – С.-Пб.: Речь, 2004. – 256 с.

9. Сирс У., Сирс М. В ожидании малыша. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2005. – 576 с.
10. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика, 1992. – 192 с.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
12. Шевчук Г.С., Ішук О.Ю. Историчний аспект становлення досліджень у галузі психологічної допомоги жінці під час вагітності та народження дитини // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць: У 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип.41. – Т.2. – С.181–184.

The article considers problems of history rise to system of professional psychological helps to prenants as factor of separated psychology of maternity in separate scientific field. Special attention is paid to bares substance and structure of research in psychology of maternity.

Key words: *psychology of maternity, system of psychological helps to prenants, maternity as component personal sphere woman, maternity as system of relations of mother and child.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА ОСОБИСТІТЬ

Стаття присвячена проблемі впливу музики на особистість. З'ясується місце та роль музичного мистецтва в сучасному світі, визначається рівень впливу музики на свідомість людини.

Ключові слова: *музика, музичне мистецтво, свідомість, вплив музики, ритм, звуковий ряд, темп, тональність.*

Постановка проблеми. Сучасний світ, в якому важливу роль займають наука і техніка, важко уявити без музики. Вона стала не тільки невід'ємною складовою соціального середовища, в якому перебуває людина, а й засобом вираження емоцій, почуттів тощо. У зв'язку із цим актуальність даної статті зумовлена необхідністю визначення того, як саме музика впливає на свідомість людини; який вплив вона чинить на організм (позитивний чи негативний) і як реагує людина на різні види музики.

Мета статті: з'ясувати місце й роль музичного мистецтва в сучасному світі; визначити рівень впливу музики на свідомість людини.

Питання, пов'язані з музикою, цікавили не одне покоління дослідників. Так, неодноразово до проблем мистецтва у своїх дослідженнях звертались такі відомі зарубіжні вчені, як В.Вундт, В.Фехнер, К.Штумпф та інші. Серед відомих вітчизняних учених: В.Бехтерев, І.Догель, І.Тарханов, С.Корсоков, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Б.Теплов та інші приділяли увагу питанням музичного мистецтва.

Теоретичний аналіз проблеми. Згідно з визначенням музичного енциклопедичного словника, музика (грецьк. *Musike* – буквально, мистецтво муз) – мистецтво, яке відображає дійсність у наукових художніх образах; різновид мистецтва, в якому засобом втілення художніх образів являються певним чином організовані музичні звуки. Основні елементи й засоби відтворення музики: лад, ритм, метр, темп, динаміка, тембр, мелодія, гармонія, поліфонія тощо. Музика фіксується в нотному записі й відтворюється в процесі виконання. Зазвичай поділяють музику на світську і духовну. Однією з основних галузей духовної музики є культова музика (найдавніша зі збережених до сьогодні – музика буддистського ритуалу). З європейською культовою музикою (зазвичай її називають церковною) пов'язаний розвиток європейської теорії нотного письма, музичної педагогіки [10]. За виконавчими засобами музика поділяється на вокальну (спів), інструментальну й вокально-інструментальну. Музику часто поєднують із хореографією, театральним мистецтвом, кіно. Розрізняють

музику одноголосну (монодія) і багатоголосну (гомофонія, поліфонія) [6; 15]. Музичним творам властиві певні відносно стійкі структури, за допомогою яких композитор висвітлює основну тему, ідею [4].

Якщо заглибитись у міфологію, то там можна знайти легенду про походження слова “музика”. За легендою Мойсей почув Господнє повеління на горі Синай у словах Muse ke – “Мойсей, мрій”, а одкровення, що зійшло на нього у вигляді ритму й тону, він назвав тим самим словом музика. Таке ж походження мають слова “music” і “musike” [16].

Перші наукові елементи наукового підходу до музики були закладені у високорозвинутих культурах Стародавнього Світу (Китай, Греція, Індія і ін.). Так, ще до нашої ери китайські музикознавці створили п’ятизвукову музичну систему (пентатоніку), у третьому столітті – семизвукову систему. Крім того шляхом квантових акустичних співвідношень був визначений дванадцятитупеневий хроматичний звукоряд [7]. У Стародавній Греції була створена потрійна система ладів, досліджувались акустичні закономірності інтервалів, розроблялось учення про етнос, що пов’язує між собою різноманітні лади, ритми тощо з тими чи іншими емоціями, моральними якостями. Це вчення протиставлялось абстрактно-космологічним поглядам на музику, які панували в Єгипті й інших східних країнах. Визначний грецький теоретик музики Арістоксен (4 ст. до н. е.), учень Арістотеля, запропонував вивчення музичних явищ на основі слухового сприйняття, усупереч числовій містиці Піфагора і його послідовників [12].

Музика – звук без конкретного змісту, що стоїть за нею. Звук – це вібрація. Слово – єдність між словом і суттю [5].

У світі існує три знакові системи: буква, цифра і нота. Перші дві є життєво необхідними, вони допомагають орієнтуватись у сучасному довіллі. Третя знакова система відкриває людині шлях в інший світ – духовний, світ музики. Музика оточує її всюди, вона наче пронизує всі сфери життя індивіда в сучасному світі.

Багато хто сприймає музику як джерело розваг. Однак серед інших мистецтв музика займає особливе місце. Її вплив на свідомість вивчали науковці різних країн. Сучасні дослідження показали, що такий вплив виявляється, головним чином, на трьох рівнях [13]:

- 1) психофізіологічному, коли відбувається активація зорових, слухових і інших рецепторів, що веде за собою зміну фізично-біологічних ритмів організму;
- 2) психологічному, що пов’язаний із впливом музики на емоційно-вольові структури, тобто таким впливом, що сприяє підвищенню психологічної активності, або, навпаки, психічній втомі організму;

3) соціально-особистісному, на якому музика, впливаючи на особистість, може викликати в неї катарсистичну реакцію, яка, передусім, змінюється на перетворюючу й гармонізуючу.

Вплив музики на особистість являє собою цілісний акт і може бути представлений як спіраль з висхідною динамікою.

Музика – це психофізіологічний, емоційно-інтелектуальний і духовний досвід, і впливає вона в інтеграції цих трьох “домінант”, жодна з яких не може інтегруватись.

Отже, музика беззаперечно впливає на свідомість людини, незалежно від того, усвідомлює вона це чи ні. Вона може спонукати людину до роздумів, надихати й дратувати, додавати енергії, втомлювати тощо. При цьому людина здатна регулювати свій емоційний стан, власну поведінку. Усе це відбувається усвідомлювано, за участі мислення і волі. Однак є такі впливи, які проникають крізь свідомість, закарбовуючись у глибинах мозку (психіки), залишаючи там значну частину образів-символів, пов'язаних із даною музикою. Звичайно, не можна перебільшувати роль музики у формуванні Я-концепції особистості та її поведінки: існує величезна кількість зовнішніх і внутрішніх чинників, які безпосередньо впливають на внутрішній світ особистості. Але не можна й заперечувати факт її участі у формуванні свідомості особистості.

Цікавим є той факт, що різні стилі музики по-різному впливають на людську свідомість.

Вивчаючи вплив музики на поведінку й характер людини, слід виокремлювати власне музику і текст, що її супроводжує [4]. Тексти пісень впливають безпосередньо (їх зміст може закликати до певної дії, містити символічну інформацію), їх значення сприймається цілком у відповідності до змісту. Яким саме чином музика впливає на свідомість людини? Адже вона не може нести відкрито те чи інше значення. Інакше кажучи, у музиці відсутній “чистий” зміст. Але це лише на перший погляд. Насправді наша підсвідомість будує цілу систему абстрактних зв'язків, які і є “прихованим” змістом музики.

Цікавим є факт, зазначений психологами, “збіг” штучних музичних ритмів і звичайних біологічних ритмів в організмі людини. Якщо ці ритми ідентичні – то вплив посилюється. Інакше кажучи, якщо наша діяльність спокійна й урівноважена, тихий, помірний музичний фон буде сприяти її ефективності. Якщо ж людина неврівноважена й агресивна, то відповідні музичні ритми, наявність шуму в музиці будуть підтримувати цей стан. При цьому музичні й біологічні ритми взаємопов'язані, оскільки останній підлаштовується під перший [6]. У цьому плані музика – явище об'єктивне, незалежне, що не має здатності змінюватись відповідно до людських побажань і настроїв. Тому людині залишається підлаштовуватись під музику, відповідати її енергії, настрою і змісту.

Кожен організм запрограмований на збереження власного життя і продовження роду. У забезпеченні життєдіяльності значну роль відіграє слухова система. Органи слуху сприймають звуки. Кожен звук має тональність, темп. Якщо людина їх вловлює, то вони сприймаються як музика. Якщо ні – то як шум. Різниця між мелодією і шумом визначається як особливостями звукового ряду, так і особливостями сприйняття людини. Звуки, які ми постійно чуємо (шум вітру, звук падаючої води, гомін птахів), для віруючої людини – вияв божественної досконалості, для невіруючої – це всього-на-всього природні шуми [8].

Музика – це мистецтво витонченого й гармонійного поєднання звуків, це краса, що з'являється в цих поєднаннях, гармонії, співзвуччі, мелодії. Музика допомагає духовному розвитку людини, сприйняттю її зовнішнього світу, збагачує уяву людини [14]. У наш час музика є не тільки джерелом задоволення, але й роботою, сферою ділових стосунків. Кожен по-різному сприймає музичні звуки, по-різному на них реагує. Музика – це універсальна, всеохоплююча мова. Кожній культурі властива своя мова. На думку Б.Меркура, музика – це найважливіша складова життєзабезпечення суспільства. Це голос життя. Багато живих організмів визначають свою приналежність до певного роду, виду, оголошують про своє існування за допомогою звуків. Варто зазначити, що спів птахів, голоси тварин й інші природні звуки знаходять відгук у душі людини.

На думку Д.Кейдж, музика – “це вібрація... З цієї причини в світі немає предмета, який неможливо слухати”.

Якщо уважно слухати запис духовної музики, можна помітити голоси, що зливаються, утворюючи один пульсуючий тон – биття. Коли голоси звучать в унісон, биття також сповільнюється, коли розходяться – прискорюється. Цей, здавалось би, звичний для музикантів факт, був покладений в основу досліджень Р.Монро. Він зайнявся дослідженнями, які в подальшому отримали назву бінауральні, а також вивчав їх вплив на свідомість людини під час прослуховування через стереонавушники. Було визначено, що під час прослуховування звуків наближеної частоти по різних каналах (правому і лівому) людина відчуває так звані бінауральні биття, або бінауральні ритми. Наприклад, якщо одне вухо чує чистий тон із частотою 150 Гц, а інше – з частотою 157 Гц, півкулі головного мозку людини починають працювати разом. А в результаті людина чує биття із частотою $157 - 150 = 7$ Гц. Але це не реальний зовнішній звук, а “фантом”. Він народжується в мозку людини тільки при поєднанні електромагнітних коливань, які надходять від синхронно працюючих півкуль головного мозку [4].

Подальші дослідження показали, що подібний “фантом” сприяє синхронізації півкуль, що спостерігається в медитативних і гіпнотичних станах свідомості. Ці ритми можуть покращити функціонування головного

мозку, оскільки допомагають людині, яка свідомо їх слухає, налагоджувати міжпівкульні нервові зв'язки на потрібній частоті. Дослідники енцефалограм (ЕЕГ) виявили, що, накладаючи бінауральні ритми одне на одне в декілька “ярусів”, можна формувати активність мозку в потрібному напрямі. Таким чином, можливо викликати в людини потрібну картину ЕЕГ (тобто картину коливань у мозку), разом з тим і стан свідомості, якому властива ця картина. У людському мозку існують основні види електромагнітних коливань, кожному з яких відповідає свій діапазон частот і стан свідомості, при якому він домінує:

Бета-хвилі – найшвидші 14–100 Гц. Домінують у нашому мозку й пов'язані з бадьорістю, зосередженістю, пізнанням.

Альфа-хвилі – 8–13 Гц. – стан розслаблення й спокою.

Тета-хвилі – 4–8 Гц. – стан розслаблення, перехід у сонливість.

Дельта-хвилі – менше 4 Гц. – стан сну. Використання бінауральних ритмів є потужним засобом дії на біоелектричну активність мозку.

Сучасні дослідження підтверджують, що певним станам свідомості відповідають певні картини ритмів мозку. Це пояснює причину того, чому людина здатна довільно їх змінювати, значною мірою може контролювати свої розумові й фізіологічні функції [8].

Ніколи в історії людства не звучало такої великої кількості різноманітної музики. Насправді вона не так просто звучить, а виконує свою функцію програмування. У свій час американський учений-медик Девід Елкін довів, що пронизливий гучний звук сприяє згортанню білка в організмі (сире яйце, покладене перед гучномовцем на одному з концертів, за 3 години виявилось напівзвареним). “Важкий метал” призупиняє ріст рослин, а в деяких випадках сприяє їх загибелі. Риба, що зазнала рок-обробки в поєднанні з блиманням світа, здохла й спливла на поверхню водоймища. Не є винятком і люди. Дослідження показали, що підлітки після півгодинного перебування на дискотеці повністю втрачають над собою контроль і впадають у стан, наблизений до гіпнобіального [14]. Д.Хадрикс писав: “За допомогою музики ми гіпнотизуємо людей, зводячи їх до примітивного рівня, і там, знаходячи їх найслабше місце, можемо їм вбити в голову все, що завгодно” [16].

Перші дослідження, присвячені впливу музики на покупців, були проведені в США в кінці 50-х років. Виявилось, що спокійна, розслаблююча музика створює в торговому приміщенні затишну атмосферу, спонукаючи покупців не поспішати й більше часу приділити вибору покупок. Швидка музика провокує зворотній ефект і застосовується для того, щоб прискорити рух покупців. Даний принцип використовується і фаст-фудами.

На сьогоднішній день на заході існує величезна кількість компаній, які не просто підбирають музику для магазинів, а формують концепції музичного оформлення торгових підприємств. Найбільш відомим

розробником музичних рішень для магазинів є фірма “Muzak Ltd” (США). 2002 року на виставці “Global Shop” в Чикаго була представлена новітня розробка фірми – акустична система, відтворююча різноманітну музику в різних відділах торгового центру. Особливі пластикові куполи, розташовані в проходах між стелажми, подають звук, скерований “імпульсно”. Таким чином, людина, переходячи до іншої зали, чує іншу музику і не здогадується, що її ведуть спеціально розробленим маршрутом [15].

У Росії, в інституті психоекології РЕАН під керівництвом Смірнова та його колег була створена психотропна зброя “для боротьби з хворобами людства”. У ході дослідження було виявлено чотири “універсальні ключі” до підсвідомості людини. Одним із цих ключів є музика [16].

Що стосується музики й вагітності, то відомий психоневролог академік В.М.Бехтерев організував комітет з вивчення виховного й лікувального впливу музики. Він вважав, що музика позитивно впливає на дихання, кровообіг, знімає втому, надає фізичної бадьорості. Також він неодноразово наголошував на важливості колискових пісень для повноцінного розвитку маленької дитини. Декілька років тому в Московському центрі відновлювального лікування доктор М.Л.Лазарев почав використовувати музику для оздоровлення вагітних жінок та їх майбутніх дітей.

Досліди лікарів показали, що вже на п'ятому місяці вагітності дитина чує й розрізняє звуки. Вона може реагувати на гучність і ритм мелодії, яка може їй подобатись чи ні. Через нейроендокринну систему музика чинить вплив майже на всі системи й органи дитини: змінюється частота дихання, тонус м'язів, моторика шлунка і кишечника. Також доведено, що малюк пізнає, активніше реагує, надає перевагу тій музиці, яку він “чув” до народження [11].

За допомогою музики людина стає комунікабельнішою, оскільки виконуючи музичний твір, намагаючись передати думки й почуття композитора, виконавець учиться знаходити контакт зі слухачами. У розмові він відчуває коливання інтонації, емоції співрозмовника, угадує тон і темп бесіди, оскільки звук відчувати думки й настрої композитора, музичні твори якого він виконує.

Діти, які грають на музичних інструментах, зазвичай більш грамотні ніж інші [2]. Саме музика дає образне мислення, просторову уяву, розвиває всі види пам'яті: зорову, слухову, моторну, образну, асоціативну. Окрім того музика розвиває асоціативну фантазію, без якої неможливе оволодіння іншими видами мистецтва. Історія знає величезну кількість людей, талант яких багатогранний, а здібності до одного роду діяльності ніби доповнюються здібностями до іншого. Леонардо да Вінчі був скульптором, художником, архітектором, інженером; співав, надавав уроки співу і був першим, хто вивчив природу вокального мистецтва.

О.С.Грибоедов, російський письменник, був композитором, піаністом і органістом; М.І.Глінка чудово малював; Ейнштейн грав на скрипці. Діти, які навчаються музиці, зазвичай віднаходять здібності і потяг до інших видів мистецтва, оскільки попри когнітивні здібності музика розвиває емоції, покращує особистісні якості.

Висновки. Таким чином, музика, без сумніву, здійснює вплив на свідомість особистості. Вона привчає людину до щоденної праці, виховує в неї терплячість, силу волі, удосконалює емоції, дає особливе бачення навколишнього світу. Музика вчить не тільки слухати, але й чути; не тільки дивитися, але й бачити, а бачучи – чути й відчувати. А щастя людини якраз і залежить від того, якими очима вона бачить довкілля, які емоції викликає побачене.

1. Арановский М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. – Тбилиси, 1978. – Т.2.
2. Беляева-Экземплярская С.Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыке // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974.
3. Беркман Т.Л. О методах формирования музыкально-слуховых представлений (опыт исследования) // Развитие художественных способностей. – М., 1959.
4. Бернштейн Н.А. Мир звуков как объект восприятия и мысли. – М., 1996.
5. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух: Теоретические основы и методические принципы развития: Чувство ритма и его развитие // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1970.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
7. Корлякова С.Г. Основы общей и музыкальной психологии. – Ставрополь, 1998.
8. Костюк А.Г. Некоторые вопросы восприятия музыкального произведения // Вопросы психологии. – 1963. – №2.
9. Міщиха Л.П. Психологія творчості: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007.
10. Музыкальный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
11. Мясичев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение: Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Л., 1981.
12. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Академический Проект, 2006.

13. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии: Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В.Усиковой. – С.-Пб.: Питер, 2007.
14. Юсфин А.Г. Музыка – сила жизни. – С.-Пб.: ООО “Аюрведа Плюс”, 2006.
15. Gendlin E.T. Client-centered and experiential Psychotherapy. In: D.A.Wexler and L.N.Rice (Eds.): Innovations in Client- centered Therapy. – New York, 1974. – 428 p.
16. www.smallbay.ru.

Research is devoted to the problem of music influence on person. The place and the role of music`s art in modern life is reveled. The lever of music`s influence on people`s consciousness is determined.

Key words: *music, music`s art, consciousness, music`s influence, rhythm, sound line, tempo, key.*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються сутнісні характеристики становлення ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку з позиції культурно-історичного підходу до вікових періодів онтогенезу особистості. Аналізуються новітні тенденції в особистісному розвитку дітей 6–10 років у контексті становлення їх ціннісно-сислової сфери.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, особистісні цінності, молодший шкільний вік, розвиток особистості, соціалізація особистості.

Актуальність проблеми. У сучасних гуманітарних науках простежується значне тяжіння до категорії “цінності”. Не стоїть осторонь такої тенденції й психолого-педагогічна наука. Введення в її концептуальну основу й виховну практику понять “ціннісні орієнтації”, “особистісні цінності” не є звичайним актом наукового наслідування. З ним пов’язані насамперед проблеми світоглядного рівня. Ідеться про докорінну смисложиттєву переорієнтацію особистості, за якої оволодіння нею особистісними цінностями завжди так чи інакше пов’язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, її власною центрованістю на морально-духовній культурі людства.

Молодший шкільний вік – відповідна стадія психічного розвитку суб’єкта – набуває нині чітко окресленої виразності як щодо попереднього вікового етапу (дошкільне дитинство), так і наступного підліткового етапу. Це зумовлене істотним прискоренням процесу розвитку особистості, що є характеристикою, властивою лише сучасній соціальній ситуації як провідній розвивальній детермінанті. Цей факт постає з усією очевидністю, коли ми починаємо аналізувати особливості нинішнього культурного середовища. Визначальними показниками для нього є небачений до цього динамізм у накопиченні певних людських здобутків, а також їх інтенсивна трансляція, що зачіпає кожну людину. Певна річ, що дія культурного впливу на ту чи ту особистість сприймається індивідуально, проте загальна прискорювальна щодо психічного розвитку тенденція зберігається. У зв’язку з цим виховання сучасної дитини впродовж молодшого шкільного віку набуває більшого значення порівняно з минулими історичними періодами онтогенезу індивіда. Ідеться не тільки про спеціально організований виховний процес, а й про його спонтанний аналог, роль якого значно зростає. Тож психологічні особливості молод-

шого шкільного віку як особливої ланки всього шкільного онтогенезу не можуть вважатися незмінними.

Мета повідомлення: проаналізувати особливості становлення ціннісних орієнтацій дітей молодшого шкільного віку з позиції культурно-історичного підходу до вікових періодів онтогенезу особистості, враховуючи новітні тенденції в особистісному розвитку дітей 6–10 років.

Аналіз наукової літератури. Нинішня пізнавальна ситуація у сфері досліджень проблем виховання особистості характеризується відсутністю загальноприйнятого визначення цінностей як психологічних утворень. Поняття “цінність”, що склалося в даний час, досить широке – це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Визначаючи це поняття, враховується його соціальна або психологічна природа. Із соціальної позиції цінністю у філософії, етиці, естетиці, соціології вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя. На кожному етапі розвитку суспільства створюються специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [1, с.7–8].

Ціннісні орієнтації – це спрямованість інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність віддавати перевагу одним цінностям над іншими в різних життєвих ситуаціях, спосіб диференціації об’єктів і явищ за їх особистісною значущістю. Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи структури особистості, що діють як на рівні свідомості, так і на рівні несвідомих процесів. Вони визначають змістовну спрямованість особистості, вибірковість поведінки й діяльності людини, детермінують її мотивацію, впливають на стиль її мислення і життя. Ціннісні орієнтації є достатньо стійкою системою, що включає переконання, схильності, особистісні сенси, етичні принципи.

Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціалізації, засвоєння системи суспільних цінностей. При цьому має велике значення, в якому соціальному середовищі формується особистість, які суспільні цінності домінують у референтних групах. Розвинені ціннісні орієнтації особистості – показник її зрілості й сформованості. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму. Стійкість і несуперечність ціннісних орієнтацій характеризують цілісність і гармонійність особистості, активність у досягненні мети, вірність етичним принципам. Нестійкість і суперечність ціннісних орієнтацій не тільки свідчать про протилежні якості, але й можуть служити джерелом внутрішніх конфліктів особистості, бути причиною невротизації [2, с.145].

Особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку. Але її можливо задати й по-іншому: у вигляді ідеалу, зразка для наслідування [1, с.8].

Ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, є складовою частиною системи ставлень особистості, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенс і напрям особистісним позиціям, поведінці, учинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру [3, с.29].

Система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно впорядкованим і нерухомим, вона суперечлива й динамічна, відображає як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, певною мірою випадкових життєвих ситуацій.

Ціннісні орієнтації – елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації і соціальної адаптації, що відмежовують значуще (істотне для даної людини) від незначущого (неістотного) через прийняття/неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлених як рамки (горизонту) граничних значень і основоположних цілей життя, а також визначаючи прийнятні засоби їх реалізації.

У диспозиціональній структурі особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий (як правило, усвідомлюваний, на відміну від соціальних установок) рівень ієрархії схильностей до певного сприйняття умов життєдіяльності, їх оцінки й поведінки як в актуальній (тут-і-тепер), так і довгостроковій (перш за все) перспективі.

Ціннісні орієнтації найбільш чітко проявляються в ситуаціях, які вимагають відповідальних рішень, що призводять до значущих наслідків і зумовлюють подальше життя індивіда. Ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, визначають структури свідомості, програми і стратегії діяльності, контролюють й організують мотиваційну сферу, інструментальні орієнтації на конкретні об'єкти і (або) види діяльності й спілкування як засіб досягнення цілей. Таким чином, ціннісні орієнтації – це перш за все віддання переваги (або відкидання) певним змістам як життєорганізуючим началам і готовність/неготовність поводитися відповідно до них. Ціннісні орієнтації, отже, задають: загальну спрямованість інтересам і устремлінням особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільову й мотиваційну програму; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне й механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного “проекту” життя [4, с.1199].

Ціннісні орієнтації виявляються й розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо, через її вміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в проблемних і виходити з конфліктних ситуацій, через обрані лінії поведінки в екзистенціальних і

морально забарвлених ситуаціях, через уміння задавати й змінювати доміанти власної життєдіяльності.

Особистісні кризи (часто додатково провоковані кризами соціальними) викликають, як правило, необхідність у підтвердженні або пересмисленні систем ціннісних орієнтацій, подолання суперечностей, що виникають у них, оскільки пов'язані зі зміною векторів активності, пересамоідентифікацією й рефлексією міри самореалізації, оголенням смислових основ життя. У цих випадках успішність подолання криз і мінімізація втрат багато в чому залежать від ступеня відрефлексованості, динамізму й відкритості ціннісних орієнтацій. Несуперечність і цілісність систем ціннісних орієнтацій може розглядатись як показник стійкості й автономності особистості. Відповідно їх суперечність і “розірваність” – як свідчення незрілості й маргінальності особистості, що фіксується через нездатність людини дати оцінку та прийняти рішення (або, навпаки, готовності діяти за раз і назавжди встановленим стереотипом), з одного боку, і розбіжність вербальної й невербальної поведінки – з другого.

Проблематика ціннісних орієнтацій вимагає свого істотного пересмислення в умовах сучасних динамічних соціальних систем, що припускають одночасне самовизначення людини в різних локусах культурного простору, що підкоряються різним культурним нормам і які задаються, відповідно, різними цінностями, які далеко не завжди узгоджуються між собою. Таким чином, ключ до розуміння ціннісних орієнтацій слід шукати не в суб'єкт-об'єктних, а в інтерсуб'єктивних (суб'єкт-суб'єктних) взаєминах людей [4, с.1200].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що робить вплив на становлення характеру й особистості в цілому. Це пов'язано з появою на даному віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: становлення словесно-логічного мислення, накопичення морального досвіду, становлення довільності психічних процесів, здобуття певного соціального положення – школяра. Процес формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється значним розширенням спілкування, зіткненням з різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів.

На одностайну думку багатьох дослідників, які займаються проблемою ціннісних орієнтацій, незважаючи на специфіку підходів до неї, система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає формування особистості людини.

Процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою розвитку підростаючої особистості, її взаємин, спрямованості, емоційної та мотиваційно-потребнісної сфер.

Молодший шкільний вік – це культурно-історична категорія, що фіксує особливості психічного розвитку дитини з позиції досягнення

соціальних завдань і змісту освітнього процесу, як невід'ємної складової ціннісних пріоритетів певного суспільства. Тож психологічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки всього шкільного онтогенезу не можуть вважатися незмінними. Особливої уваги вимагає процес становлення ціннісних орієнтацій на різних стадіях онтогенезу підростаючої дитини. Однак молодший шкільний вік через низку різних причин не отримав належної уваги дослідників.

Як відомо, якісні зміни в морально-ціннісній системі дитини відбуваються на стику двох вікових періодів, коли закінчується один і настає другий етап становлення особистості. На межі вікового розвитку, у перехідні періоди формування особистості, по-перше, з'являються нові ціннісні орієнтації, як і нові потреби, почуття, інтереси; по-друге, відмирають і на цій основі перебудовуються особливості, характерні для попереднього віку [5, с.99].

Саме на стику двох вікових періодів, під час переходу від одного етапу онтогенезу до іншого, на ґрунті новоутворень з'являються тенденції до зміни ціннісних орієнтацій дитини, що вступають у суперечність з існуючою системою мотивів і потреб, визначаючи їх якісну перебудову. Ця обставина підкреслює особливу значущість знання ціннісних орієнтацій дітей у перехідні періоди онтогенезу, виявлення якісних змін ціннісних орієнтацій, їх певну зумовленість, що дає педагогові змогу активно враховувати закономірності розвитку особистості, забезпечуючи точними орієнтирами систему виховання підростаючого покоління.

На початку молодшого шкільного віку діти-шестилітки виокремлюють особисті цінності; відбувається їх емоційне освоєння, що закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних стосунках. У шестиліток з'являється вже дистанція соціальних зв'язків під час оцінювання норм поведінки дітей і дорослих. У них розвивається певна орієнтація на соціум, уміння на відповідному рівні розуміти й аналізувати суспільні відносини. Дитина шести років починає розуміти важливість суспільно значущих справ. У цей час формується певне розуміння й оцінка соціальних явищ, зорієнтованість на оцінне ставлення дорослого крізь призму конкретної діяльності. За всіх індивідуально-варіативних особливостей процесу становлення ціннісних орієнтацій саме в шість років він вирізняється найбільшою динамічністю [6].

Водночас у період розвитку дітей між шістьма й сімома роками спостерігається нарощування й розвиток найважливіших компонентів ціннісних орієнтацій, їх адекватно мотивоване вираження. Загалом шестилітки усвідомлюють соціальні очікування й орієнтуються на гарну поведінку, гарні вчинки. Однак дитина в цей період ще не сприймає еталони поведінки як соціальну необхідність, не усвідомлює їх соціальну значущість. Вони видаються шестиліткам ще індивідуальними цін-

ностями, виступаючи лише окремими компонентами ціннісних орієнтацій, що розвиваються.

Істотні зміни в ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються наприкінці молодшого шкільного віку. Психологічна роль ціннісних орієнтацій дитини в цей час особливо зростає й ускладнюється, урахувавши закономірності формування її як особистості. Це зумовлено, зокрема, тим, що на відміну від шестирічного віку, зміна еталонів поведінки дітей тут чітко не визначається. Крім того, активно розвивається потреба дитини вийти за межі суто дитячого образу життя. Можна констатувати, що в десятилітньому віці відбувається якісний стрибок ціннісних орієнтацій як у системі стосунків, ставленні до інших людей, до спільної справи, так і в ціннісній орієнтації щодо різних видів діяльності, оцінюванні явищ довкілля.

Відбувається не просто наростання тих компонентів ціннісних орієнтацій, які попередньо склалися в процесі здійснення 6–9-річними дітьми предметно-практичної та навчальної діяльності й ускладнення форми спілкування, а принципово змінюються ціннісні орієнтації у всіх сферах відносин дитини, яка активно долучається до норм суспільства й на новому рівні оцінює суспільно корисні справи [5, с.101].

Саме на межі переходу до підліткового віку, коли відбувається усвідомлення дитиною себе як самодіяльної особистості, система ціннісних орієнтацій у сфері суспільних відносин виступає як явище, що активно функціонує й посідає вагомe місце в структурі особистості.

Виділення стадій і рубежів у зміні характеру, змісту й форм розвитку суспільних відносин, взаємин дітей як особливої форми їх ціннісних орієнтацій дає педагогам можливість урахувати особливості різних періодів у процесі становлення ціннісних орієнтацій на різних етапах дитинства. Виразні зміни у сфері ціннісних орієнтацій, характерні для 6–10-літніх школярів, слугують важливим орієнтиром для цілеспрямованої організації соціальних контактів дітей для вдосконалення виховного впливу на них.

Висновки. Ціннісні орієнтації, якщо їх внутрішню природу й будову виводити з процесів смислоутворення, становлять внутрішній стрижень особистості. Його й можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Вона, з одного боку, забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки дитини, з другого – сприяє побудові прогнозу її поведінки в більш широкому полі ситуацій, а гранично – в усій повноті можливих варіантів її поведінки. Лише в порівнянні узагальнених особистісних цінностей з особистістю в цілому можна констатувати, що її нормальним способом буття є розвиток.

Виховна тактика щодо рівня розвитку особистісних цінностей молодших школярів має полягати в забезпеченні їх прояву як ставлення, що не має чітко окреслених меж. При цьому шлях формування ціннісних

орієнтацій дітей 6–10 років може бути успішною науково обґрунтованою виховною технологією, що має полягати у сходженні від конкретного до загального. Це означає, що, наприклад, повага до людства може бути вихована в дитини, якщо спочатку в неї формується це ставлення до близької їй людини, далі – до оточуючих людей, а згодом це коло може збільшуватися. Звичайно, що розвиток особистісної цінності вищого рівня – процес складний і суперечливий, і далеко не кожна особистість спроможна його здійснити.

Наприкінці молодшого шкільного віку ціннісні орієнтації дітей починають складатися в ширшу, складнішу й стійку систему, яка визначає становлення їх активної життєвої позиції. Це положення зумовлене тим, що ступінь розвитку соціальної активності дітей пов'язаний із певним рівнем розвитку свідомості й самосвідомості.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Навч.-метод. посібник: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 280 с.
2. Горностай П.П. Ценностные ориентации // Психология личности: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – Рута, 2001. – С.145.
3. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С.29–37.
4. Абушенко В.Л. Ценностные ориентации // Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ; Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – С.1199–1200.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наукове видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
6. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 480 с.

In the article descriptions of essences of becoming of the valued orientations of children of junior school age open up from position of cultural and historical approach to the age-old periods of ontogenesis of personality. The newest tendencies are analysed in personality development of children 6–10 years in the context of becoming of their valued-semantic sphere.

Key words: *valued orientations, values of personalities, junior school age, development of personality, socialization of personality.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕЙРОДИНАМІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ У СПОРТСМЕНІВ-ДЗЮДОЇСТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

У статті подано результати проведення констатуючого та формуючого експериментів зі спортсменами-дзюдоїстами початкового етапу діяльності. Визначено конструктивний вплив психологічного тренінгу на нейродинамічні властивості одноборців.

Ключові слова: тренінг, психологічний тренінг, ауторегуляція.

Постановка проблеми. Сучасний спорт детермінує формування двох тенденцій: спрямованість суб'єктів навчально-тренувальної та змагальної діяльності на досягнення максимального результату і розвиток гармонійної особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність оптимізації психологічної підготовки й виховання спортсменів.

На думку А.В.Родіонова [11], одноборства належать до видів спортивної діяльності, що пов'язані з нестационарними умовами середовища, наявністю проблемних тактичних ситуацій і вирішенням оперативних завдань. У дзюдо важливого значення набуває система перцептивно-інтелектуальних та емоційних процесів.

Фахівці [1; 10] стверджують, що сутність психологічної готовності одноборців необхідно вбачати у вдосконаленні психічних якостей і властивостей, потрібних для реалізації високого рівня майстерності, емоційної стійкості, вмінні протидіяти перевантаженню й попереджати його виникнення.

Актуальність. За останні роки науковцями активно досліджуються проблеми, пов'язані з виникненням тривожності [5], емоційних розладів [13] у дзюдоїстів. Їх вирішення можливе тільки через постійну раціоналізацію технології проведення занять з урахуванням індивідуальних нейродинамічних особливостей спортсменів. При цьому під індивідуалізацією розуміються психофізіологічні особливості, що поєднуються із типологічними характеристиками одноборців.

На жаль, у психологічній літературі відсутні дані про розвиток нейродинамічних властивостей в осіб, які починають займатися боротьбою дзюдо. Науково обґрунтованою є теза щодо впливу психологічного тренінгу на індивідуальні сенсомоторні показники функціонування організму одноборців. Наявність такої інформації суттєво вплине на процес підго-

товки юних спортсменів, у контексті прогнозування успішності їх діяльності.

Мета роботи: визначити вплив психологічного тренінгу на нейродинамічні властивості дзюдоїстів на початковому етапі діяльності.

Організація та методи дослідження. Загалом в експериментальній частині роботи прийняло участь 270 дзюдоїстів. Ми застосували такі методи: теоретичні – аналіз науково-методичної літератури; практичні – методика М.В.Макаренка для вивчення нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності з використанням комп'ютерної системи “Діагност – 1”, Фрайбуржський опитувальник особистості (FPI), методика визначення тривожності (за Спілбергером–Ханіним), авторська програма психологічного тренінгу. Кількісні показники проаналізовано за допомогою методів математичної статистики.

Методика М.В.Макаренка спрямована на виявлення простих і складних сенсомоторних реакцій та оцінювання здатності вищих відділів центральної нервової системи забезпечувати максимально можливий для кожного спортсмена рівень швидкої дії за безпомилковим диференціюванням подразників з урахуванням швидкості, якості та кількості їх переробки, що зумовлені не лише генетично детермінованими типологічними властивостями вищої нервової діяльності, а й параметрами уваги. Латентний період простої зорово-моторної реакції, реакції вибору одного з трьох предметних подразників визначався в режимі “оптимального ритму” роботи комп'ютерної системи “Діагност – 1”. У першому тесті респондентам запропоновано 30 сигналів з експозицією 0,7 с, у другому – таку ж кількість зображень, однак експозиція – 0,9 с.

Фрайбуржський опитувальник особистості (FPI) – це багатofакторний тест, придатний для діагностики важливих якостей особистості. Опитувальник FPI містить 12 шкал. Форма В відрізняється від повної вдвічі меншою кількістю запитань. Їх загальна кількість – 114. Перше питання не входить у жодну зі шкал опитувальника. Конструкція FPI відрізняється обдуманістю й поетапною перевіркою психометричних показників.

Методика Спілбергера–Ханіна складається з двох частин, у кожній з яких міститься двадцять завдань. Вона розроблена для діагностування реактивної та особистісної тривожності.

Результати дослідження та їх обговорення. Відповідно до проаналізованої літератури [10; 13] ефективність дій у дзюдо значною мірою залежить від:

- сформованості системи усвідомленої саморегуляції діяльності;
- чіткості швидкісних, силових і просторових компонентів рухів;
- властивостей уваги;
- розвитку простих і складних сенсомоторних реакцій.

За результатами психологічного діагностування ми встановили, що латентний період простої зорово-моторної реакції дзюдоїстів на початковому етапі діяльності сягає $304 \pm 3,5$ мс, що, за даними М.В.Макаренка та співавторів [9], є достатньо низьким показником. Щодо складної реакції, то її тривалість складає $352 \pm 2,1$ мс. Відмітимо, що латентний період простої зорово-моторної реакції одноборців був менш тривалим у порівнянні з показником реакції вибору ($p \leq 0,01$).

На думку В.С.Лизогуба [8], зміни якостей нейродинамічних функцій протягом перших двох десятиліть життя зумовлені морфологічним дозріванням мозку, удосконаленням механізмів регуляції та спеціалізації її окремих ділянок, котрі відповідають за прийом і переробку інформації різного ступеня складності. Ми з'ясували, що інтенсивні фізичні навантаження в діяльності дзюдоїстів суттєво впливають на формування складних сенсомоторних реакцій.

Дослідження М.Г.Вашиної [2] дозволило стверджувати, що в представників одноборств найбільш виражені такі риси, як сміливість, рішучість, емоційна стійкість. Автор стверджує, що серед особистісних якостей особливе місце посідає тривожність, що істотно впливає на готовність спортсмена до діяльності в умовах тренувань і змагань, взаємини в команді під час вирішення колективних завдань.

У цьому контексті доцільно звернути увагу на результати дослідження Г.В.Коробейнікова зі співавторами [5], які виявили прямий взаємозв'язок рівня особистісної тривожності та досягнення успіху у висококваліфікованих спортсменів-дзюдоїстів.

У процесі проведення констатуючого експерименту ми встановили, що більшість опитаних дзюдоїстів (71,11 %) на початковому етапі діяльності характеризуються високим рівнем реактивної тривожності (рис.1). Розглядаючи взаємозв'язок цього фактора та змагальної діяльності, потрібно відзначити, що підвищена тривога дезорганізовує процес фізичної, технічної й тактичної підготовки.

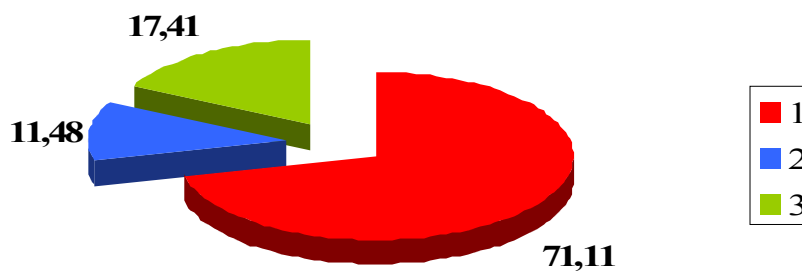


Рис.1. Кількість дзюдоїстів з високим (1), помірним (2) та низьким (3) рівнями сформованості реактивної тривожності, %

У процесі організації науково-дослідної роботи виявлено позитивний кореляційний зв'язок між високим рівнем розвитку реактивної тривожності та низьким показником латентного періоду простої зорово-моторної реакції ($r=0,70$ при $p\leq 0,01$).

Важливим є факт діагностування високого рівня особистісної тривожності в 48,14% респондентів (рис.2), що може бути результатом прогресуючого психічного напруження в умовах тренувань та змагань. Помірний та низький рівень сформованості прослідковується в 32,59 % і 19,27% дзюдоїстів початкового етапу діяльності відповідно.

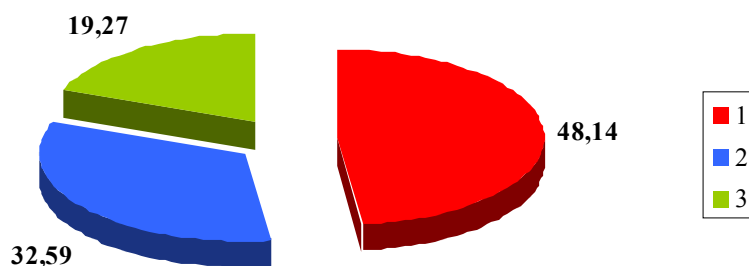


Рис.2. Кількість дзюдоїстів з високим (1), помірним (2) та низьким (3) рівнями сформованості особистісної тривожності, %

За допомогою Фрайбуржського опитувальника (FPI) визначено важливі психічні якості особистості. Зокрема, у 37,40% одноборців наявний низький показник урівноваженості. Це вказує на їх погану захищеність від впливу стрес-факторів. Спостерігається позитивний кореляційний зв'язок особистісної тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна та рівня врівноваженості за FPI ($r=0,71$ при $p\leq 0,01$).

Ряд спортсменів (32,22%) схильні до афективного реагування. Для них властивий нестійкий емоційний стан. 35,92% дзюдоїстів тяжіють до використання неадекватних дій у ситуаціях тренувань і змагань. Висока оцінка за шкалою сором'язливості вказує на схвильованість індивіда, наслідком чого є труднощі в спілкуванні з однолітками. Середня величина відвертості (39,26%) свідчить про прагнення до взаємодії з оточуючими.

За результатами констатуючого опитування виявлено позитивний кореляційний зв'язок між показниками врівноваженості та латентним періодом складної реакції спортсменів ($r=0,77$ при $p\leq 0,01$), сором'язливості та високого рівня реактивної тривожності ($r=0,73$ при $p\leq 0,01$).

Формуючий експеримент передбачав упровадження програми психологічного тренінгу в діяльність дзюдоїстів експериментальної групи (22 одноборці). Його тривалість (5.09.2006 – 3.08.2007) була чітко регламентованою та структурованою відповідно до сучасних вимог організації

науково-дослідної роботи [4]. Контрольна група складалася з такої ж кількості спортсменів-дзюдоїстів. Рівень досліджуваних параметрів до моменту реалізації програми в респондентів експериментальної та контрольної груп був близьким.

Психологічний тренінг проводився в три етапи: ознайомлюючий, підготовчий та основний. Перший сприяв формуванню в одноборців позитивної мотивації, бажання займатися в групі з іншими. Спільно вирішуючи конкретні завдання, учасники тренінгу прагнули до порозуміння та узгодженості дій.

Підготовчий етап спрямований на вдосконалення нейродинамічних властивостей, психічних функцій, що зумовлюють розвиток психорегуляції. Серед них В.Н.Смоленцева [12] виділяє: концентрацію, емоційну стійкість, уяву, відтворення та диференціацію м'язових зусиль. Для їх формування ми використовували аутотренінгову розминку [13], основний зміст якої складали релаксаційні вправи та вправи на фокусування уваги, психотехнічні ігри [14].

М.В.Цзен і Ю.В.Пахомов [14] стверджують, що психотехнічні ігри дозволяють по-особливому орієнтуватись у психічних явищах та управляти ними. Психотехніку часто називають практичною психологією, підкреслюючи тим самим її тісний зв'язок з наукою, а також прикладне спрямування.

На основному етапі ми зосередились на розвитку умінь юних дзюдоїстів контролювати свій стан у складних ситуаціях тренувань і змагань. Заняття тривало 90 хв і проводилося один раз на тиждень.

Використовуючи тренінгові технології, ми прагнули сприяти проявам рефлексії між учасниками занять. Отримані знання трансформувались у комплекс дій, спрямованих на підвищення рівня ауторегуляції. У процесі роботи спортсменів-дзюдоїстів, завдяки зворотньому зв'язку, виявлено брак умінь та навичок, неадекватність наявних установок і стереотипів. Це сприяло корекції неефективних моделей поведінки одноборців.

Суттєвою перевагою впровадження експериментальної програми було те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно важливі питання в безпечних обставинах, а не в реальних ситуаціях тренувань і змагань, з їх екстремальністю та стресогенністю. Тренінг дав змогу вчитись без хвилювання щодо неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку прийняття невірної рішення.

Результатом проведення психологічного тренінгу були суттєві зміни нейродинамічних властивостей у дзюдоїстів на початковому етапі діяльності. Зокрема, час простої зорово-моторної реакції знизився до рівня $274 \pm 1,2$ мс (див. рис.3), при $p \leq 0,001$. У порівнянні з першим етапом

формуючого експерименту цей показник дещо зріс у представників контрольної групи – до $305 \pm 1,4$ мс відповідно.

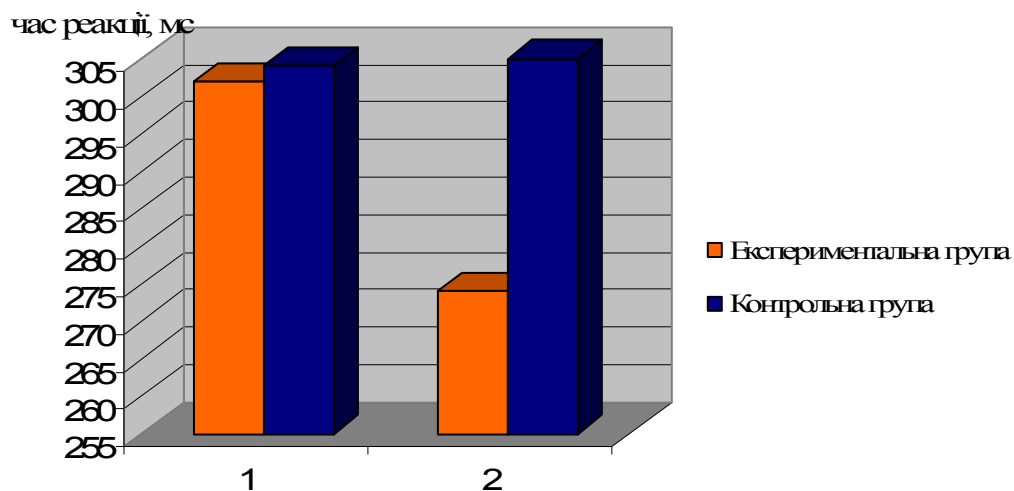


Рис.3. Тривалість латентного періоду простої зорово-моторної реакції дзюдоїстів до (1) та після (2) використання психологічного тренінгу, мс

На рис.4 представлено діаграму, що яскраво демонструє тривалість латентного періоду складної зорово-моторної реакції до й після впровадження психотренінгу. Спостерігаємо достовірні зміни в спортсменів експериментальної групи (з $348 \pm 1,6$ мс до $324 \pm 1,6$, при $p \leq 0,001$).

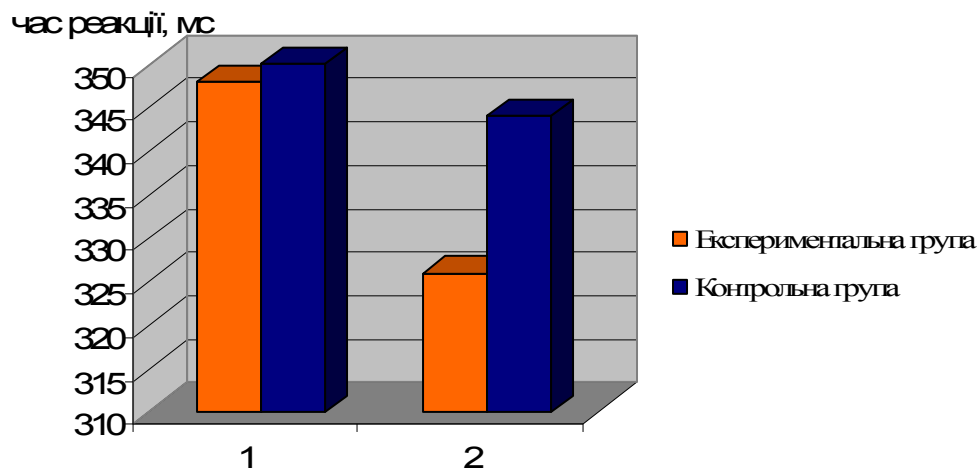


Рис.4. Тривалість латентного періоду складної зорово-моторної реакції дзюдоїстів до (1) та після (2) використання психологічного тренінгу, мс

Використання психологічного тренінгу для розвитку нейродинамічних властивостей, особистісних якостей містить елементи психокорекції. Адже після його впровадження ми спостерігали покращання виконання технічних прийомів і тактичних засобів ведення двобою дзюдоїстами експериментальної групи. У юних спортсменів покращилось сприйняття інформації щодо стратегії проведення сутичок в умовах тренувань і змагань. Після проведення психологічного тренінгу вста-

новлено конструктивну систему формування взаємовідносин із друзями, суперниками, родичами.

Необхідно підкреслити, що респонденти експериментальної групи стали впевненими в собі, рішучими та наполегливими. У них знизився показник реактивної тривожності ($p \leq 0,001$), а сформованість особистісної тривожності – у межах норми ($p \leq 0,001$). Дзюдоїсти початкового етапу діяльності глибоко продумують і планують послідовність своїх дій.

Висновки. Таким чином, психологічний тренінг є ефективним інструментом розвитку нейродинамічних властивостей спортсменів, що займаються боротьбою дзюдо. Очевидним є факт доцільності його використання в навчально-тренувальному та змагальному процесах для досягнення високого рівня психологічної готовності юних однокласників.

1. Арутюнян А.А. Изучение психофизиологической устойчивости у спортсменов в процессе психорегуляторного воздействия: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Ереван, 2003 – 28 с.
2. Вашина М.Г. О взаимосвязях психологических свойств личности борцов с уровнем спортивного мастерства // Научные труды НИИ физической культуры и спорта Республики Беларусь. – Минск, 2003. – Вып.4. – С.21–24.
3. Залесский Г.Е. О психологическом аспекте готовности спортсменов к участию в соревнованиях // Психология личности и деятельности спортсмена: Сборник научных работ. – М., 1981. – С.108–118.
4. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики: Навч. посібник. – Тернопіль: Карт-бланш, 2005. – 406 с.
5. Коробейніков Г.В., Конєва Л.Д., Россоха Г.В. та ін. Дослідження психофізіологічних станів спортсменів високої кваліфікації // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: Збірник наукових праць. – К., 2005. – №6–7. – С.71–74.
6. Кроль В.М. Психофизиология человека. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 304 с.
7. Леонова А.Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. – 1988. – Т.9. – №3. – С.43–52.
8. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини: Автореф. дис. ... докт. біол. наук. – К., 2001. – 29 с.
9. Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Безкопильний О.П. Нейродинамічні властивості спортсменів різної кваліфікації та спеціалізації // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту: Збірник наукових праць. – К., 2004. – №4. – С.105–109.
10. Пархомович Г.П. Основы классического дзюдо. – Пермь: Урал Пресс ЛТД, 1993. – 268 с.

11. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 112 с.
12. Смоленцева В.Н. Развитие самообладания у боксеров на этапе начальной спортивной подготовки с учетом индивидуально-психологических особенностей: Дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 1997. – 147 с.
13. Фотуйма О.Я. Саморегуляція ситуативної агресивності в навчально-тренувальній та змагальній діяльності спортсмена: Дис. ... канд. психол. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 265 с.
14. Цзен И.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.

It has been displayed in the article the basic thesaurus of psychological training using in the beginning of judoists training activity. It has been systemized the studies which concern the problems of training holding in the competitive training conditions of solidary sportsmen.

Key words: *training, psychotraining, autoregulation.*

ДО ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИЧНИХ КРИТЕРІЇВ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті дійснено аналіз сучасних концепцій ідентичності. Визначені поняття “особистісна ідентичність”, “криза ідентичності”, “сплутана ідентичність” та “дифузія ідентичності”. Виділено діагностичні критерії особистісної ідентичності та індикатори сплутаної ідентичності, а також критерії диференційної діагностики кризи ідентичності та дифузії ідентичності в підлітковому віці.

Ключові слова: *особистісна ідентичність, криза ідентичності, сплутана ідентичність, дифузія ідентичності.*

Постановка проблеми. Феномен ідентичності – на сьогоднішній день достатньо актуальна, але водночас складна для вивчення сфера. До цього часу ще відсутнє загальноприйняте розуміння ідентичності. Терміни “образ Я”, “самість”, “Я-концепція” в ряді робіт використовуються як синоніми ідентичності. Для одних авторів ідентичність виступає однією з властивостей “Я-концепції”, для інших “Я-концепція” – усвідомлювана частина ідентичності. Радянські та пострадянські психологи воліють користуватися терміном “самосвідомість” й “самовизначення”, але при цьому вкладають у них зміст, близький до ідей Е.Еріксона. Також існує значна термінологічна плутанина в поняттях “криза ідентичності”, “сплутана ідентичність” та “дифузія ідентичності”. Таким чином, вивчення ідентичності являє собою на даний момент проблемне поле. Це зумовлено, на нашу думку, тим, що дослідження ідентичності “розщеплене” по різних галузях психології, клінічні (в основному, психоаналітичні) дослідження недостатньо інтегровані “академічною” психологією; у свою чергу психоаналітичний напрям довгий час залишав без уваги методологію та емпіричний матеріал, накопичений когнітивною та соціальною психологією. Тому **завдання** даної статті – здійснити аналіз сучасних концепцій ідентичності з метою:

- 1) визначити поняття “особистісна ідентичність”, “криза ідентичності”, “сплутана ідентичність” та “дифузія ідентичності”;
- 2) виділити діагностичні критерії особистісної ідентичності та індикатори сплутаної ідентичності;
- 3) виділити критерії диференційної діагностики кризи ідентичності та дифузії ідентичності в підлітковому віці.

Теоретичний аналіз проблеми. Поширення терміна “ідентичність” та введення його в міждисциплінарний обіг пов’язане з ім’ям Е.Еріксона. Саме слово “ідентичність” має латинський корінь *idem* (те ж саме), перекладається як рівнозначність, тотожність, однаковість і позначає, структуру речей, які залишаються тими ж самими, зберігають свою сутність при всіх трансформаціях. Також позначає й одиничне буття особистості, її дії, досвід, бажання, мрії й спогади, або “самість” (*self*).

У 40-х роках, під час Другої світової війни, Е.Еріксон уперше вводить терміни “Его-ідентичність” та “криза ідентичності”. Ці нововведення виникли в процесі досліджень “військових неврозів” моряків-підводників армії США. Вивчаючи зміни психіки цих людей, що потрапили в екстремальні умови війни, Е.Еріксон зіштовхнувся із проблемою втрати контролю моряків над собою, “що здійснюється й підтримується силами Его” [5, с.26]. Імовірно, саме тому Е.Еріксон і назвав його втратою Его-ідентичності. Так уперше виникає термін Его-ідентичність. Пізніше Еріксон пропонує в структурі ідентичності виділяти “Я-аспект” й “Его-аспект”. “*Его-ідентичність*” – це результат синтезуючої функції на одному з кордонів “Его”, а саме на межі з “оточенням”, яким є соціальна реальність [5, с.221]. “*Я-ідентичність*” виникає з життєвого досвіду, у процесі якого тимчасово сплутані “я” успішно реінтегруються в ансамбль ролей, що ... гарантують соціальне визнання [5, с.221].

Е.Еріксон називає життєвий цикл людини *епігенезом ідентичності*. Це значить, що вісім виділених ним послідовних стадій є етапами формування ідентичності: базова довіра – недовіра; автономія – сором, сумнів; ініціатива – почуття провини, трудолюбство – почуття неповноцінності; ідентичність – сплутана ідентичність; інтимність – ізоляція; генеративність – стагнація; інтегративність – безвихідь.

Еріксон виділяє психологічні механізми становлення ідентичності: інтродекція, ідентифікація й формування ідентичності. Механізм інтродекції (примітивне присвоєння чужого образу) визначається тим, наскільки задовільна взаємодія між дорослим, що опікає і дитиною, якою опікуються. Тільки переживання такої взаємності створює в дитини те відчуття безпеки, що приводить її до перших “об’єктів” любові. На різних стадіях розвитку діти ідентифікують себе з тими проявами оточуючих людей, які справляють на них найбільше враження, у реальності або в їхній уяві. “Формування ідентичності... починається там, де ідентифікація стає непридатною. Вона виростає з вибіркової відмови від одних і взаємної асиміляції інших дитячих ідентифікацій та їхнього об’єднання в нову конфігурацію, що ... визначається процесом, за допомогою якого суспільство (часто через субкультури) ідентифікує юного індивіда з тим, ким він, що саме по собі зрозуміло, повинен стати [5, с.170]. “Стала у кінці отрочтва ідентичність містить у собі всі значимі ідентифікації, але в

той же час і змінює їх з метою створення єдиного й причинно зв'язаного цілого” [5, с.171].

Саме юнацькій вік – це стадія “ідентичності проти сплутаної ідентичності”, коли основним запитанням є “Хто я такий?”, а асновою діяльністю – пошук відповіді на це запитання. Проходження цієї стадії, як правило, супроводжується нормативною кризою ідентичності. Юнаки “болісно, а частіше ... дивно стурбовані тим, що їхня власна думка про себе не збігається з думкою оточуючих, а також тим, що їхні власні ідеали не є загальноприйнятими” [5, с.139]. У своїх пошуках нового почуття наступності й самототожності деякі юнаки також повинні спробувати розв'язати кризи попередніх років, перш ніж створити для себе, як орієнтири для остаточної ідентифікації, стійкі переконання й ідеали. Крім того, вони мають потребу в мораторії для інтеграції тих елементів ідентичності, що успадковані від дитячих стадій.

Відчуженням цієї стадії є сплутаність ідентичності. Нездатність багатьох молодих людей знайти своє місце в житті базується на попередніх сильних сумнівах у своїй етнічній, сексуальній ідентичності, або рольовій сплутаності, що поєднується із застарілим почуттям безнадійності. Певна сплутаність ідентичності деякою мірою характерна для кожного юнака, що проходить період кризи ідентичності. Еріксон пропонує зобразити її у вигляді континууму, на одному кінці якого буде “м'яка” сплутаність, а на іншому – “обтяжена” і “згубна”.

Е.Еріксон [5, с.176–189] докладно описує ознаки, характерні для сплутаної ідентичності, причому пов'язує їх із порушеннями при проходженні попередніх стадій:

1. *Розщеплення, втрата центру* – неможливість інтеграції суми всіх дитячих ідентифікацій, Я-образів.
2. *Ізоляція від інтимності* – нездатність до встановлення близьких, інтимних стосунків. Правильне “стикування” з іншими є результат і перевірка міцності образу “я”. Оскільки почуття ідентичності загублене, то навіть дружба й діяльність перетворюються в розпачливі спроби встановлення неясних контурів ідентичності за допомогою взаємного нарцистичного відображення.
3. *Дифузія часової перспективи* – недовіра до часу, відсутність уявлення про себе в майбутньому, образу майбутнього. Може супроводжуватися страхом за своє майбутнє, негативними очікуваннями. Нездатність інтегрування минулого досвіду, заперечення дитинства, його значення для сьогодення.
4. *Дифузія працьовитості* – нездатність сконцентруватися на діяльності. Відсутність професійного самовизначення, галузі професійної самореалізації. Також може виглядати руйнівним, непродуктивним заглиблення в яку-небудь одну діяльність. Надзвичайна стагнація дії є

логічним наслідком глибокого почуття неадекватності власних можливостей на стадії “працелюбність проти неповноцінності”.

5. *Сплутаність цінностей та авторитетів*. Може проявитися у вигляді нігілізму або надзвичайно високої прихильності до авторитетів, цінностей інших, залежності від них.
6. *Хвороблива самосвідомість*, що фіксує протиріччя між самооцінкою, образом “я” автономної особистості й образом “самого себе” в очах навколишніх. Тотальне руйнування самооцінки різко контрастує з нарцистичним і снобістським презирством до думки інших. Це – примітивні форми захисту, що дозволяють зберегти хибку впевненість у собі на противагу почуттю сумніву й сорому.
7. *Рольова фіксація*. При відсутності єдиного “стрижня” об’єднання ідентифікацій, Я-образів, соціальних ролей відбувається “зацикленість” на певній ролі, нездатність до переключення, гнучкої поведінки. Демонстрація тотальної рольової фіксації, протилежної вільному рольовому експериментуванню, пов’язана з ранніми конфліктами між вільною ініціативою й Едіповим комплексом провини в реальному житті, фантазіях й іграх дитини.
8. *Негативна ідентичність* – відкидання соціально прийнятних норм, впадання в крайні ролі. Тобто вибір ідентичності, що базується на всіх тих ідентифікаціях і ролях, які на критичних стадіях розвитку були найбільш небажаними або небезпечними й у той же час найбільш реальними.
9. *Бісексуальна сплутаність*. Відсутність чіткого відчуття своєї приналежності до тієї або іншої статі.

Автор припускає, що найбільш гострі випадки сплутаності ідентичності та неможливість інтеграції ідентифікацій в юності сягають своїм корінням порушень у найбільш ранніх стадіях – довіри та автономії [5, с.190].

У теорії об’єктних стосунків значний внесок у розуміння процесу формування ідентичності зробила Маргарет Малер на основі спостереження в природних умовах за дітьми та їх мамами в перші три роки життя. М.Малер, аналізуючи процес розвитку дитини з народження до 24 місяців, виділяє в ньому ряд фаз: аутистичну (0 – 1–1,5 міс.), симбіотичну (1,5 – 5 міс.) та сепарації-індивідуації (5 – 24 міс.). На її думку, тотожність самому собі – ідентичність досягається саме під час проходження фази сепарації-індивідуації. Фаза сепарації-індивідуації починається з найперших ознак диференціації (дитина починає активно, повзком віддалятися від матері), проходить через період захопленості дитини своїм власним автономним функціонуванням, що майже виключає участь матері (для формування ідентичності особливе значення має стимулюючий ефект такої діяльності для встановлення меж тіла й усе більш зростаючої

поінформованості про частини тіла й саме тіло як таке). Особливу роль у формуванні ідентичності відіграє підфаза возз'єднання (рапрошман), котра охоплює вік від 16 до 24 місяців. Ця підфаза є найбільш конфліктною, оскільки усвідомлення дитиною свого розділення й обмеженості своїх можливостей створює загрозу руйнування ефекту любові до себе – самоповаги й віри у свою магічну всемогутність. Дитина повільно приходить до розуміння розділення з матір'ю, але одночасно відчуває величезне бажання розширити сферу своєї самостійності. Вона розривається між бажанням залишитися поруч із матір'ю й спонукальними мотивами до виходу від неї, між бажанням потішити її й роздратуванням, спрямованим на неї. Саме успішне проходження цієї підфази завдяки емоційній стабільності та передбачуваності матері й забезпечує встановлення примітивного почуття Власного Я, свого буття й індивідуальної ідентичності.

О.Кернберг висунув свою власну концепцію ідентичності на основі синтезу Его-психології та теорії об'єктних стосунків. Він розглядає ідентичність як певну інтрапсихічну структуру: “Суб'єктивне переживання себе, разом з його окремими аспектами, самосвідомістю й саморефлексією, відчуттям структурної єдності й безперервності в часі, почуттям відповідальності за свої дії... Воно утворює інтрапсихічну структуру; динамічно зумовлену, внутрішньо погоджену, стабільну схему психічних переживань і контролю за поведінкою. Воно є початком для прояву різних психічних функцій, реалізує себе в цих функціях і виступає в тій частині Его, що поступово здобуває в Его керівні функції. Воно являє собою інтрапсихічну структуру вищого порядку, природа якої підтверджується в поведінці, виражається у формуванні характеру й у людській глибині й моральній визначеності у відносинах з іншими людьми” [1, с.32].

О.Кернберг ґрунтується на ідеях Еріксона про механізми формування ідентичності, проте, кожен механізм він прив'язує до конкретної фази розвитку за М.Малер. Усі механізми він об'єднує в загальний процес побудови інтрапсихічних структур – інтерналізації. Основна одиниця інтерналізації є діадичною, що складається з Я- і об'єктів-репрезентацій у контексті специфічного афекту. Інтроекція виникає під час симбіотичної стадії розвитку, коли Я- і об'єкт-репрезентації ще не диференціювалися одна від одної; ідентифікація має місце, коли Я- і об'єкт-репрезентації відокремилися одна від одної, тобто на стадії сепарації-індивідуації. Формування ідентичності відноситься до більш загального інтрапсихічного процесу інтеграції лібідинально й агресивно заряджених Я-репрезентацій у цілісне “Я” паралельно з одночасною інтеграцією лібідинально й агресивно заряджених об'єкт-репрезентацій у більш широку репрезентацію значимих об'єктів. Ідентичність Его є результатом цього процесу [1, с.236].

Залежно від того, чи привели вищезгадані процеси до інтеграції окремих елементів Я- і об'єкт-репрезентацій О.Кернберг виділяє *структурний критерій ідентичності – цілісність ідентичності або її дифузність*. Під цілісністю або дифузністю ідентичності О.Кернберг має на увазі інтегрованість окремих елементів ідентичності Я- і об'єкт-репрезентацій. Цілісною ідентичністю характеризується невротична структура особистості, при якій усі Я-репрезентації (і “хороші”, і “погані”) інтегровані в цільне Я і всі “хороші й “погані” об'єкт-репрезентації інтегровані в цільні образи інших.

У психічній організації межової особистості, що характеризується дифузною ідентичністю, така інтеграція не здійснюється. Таким чином, усі Я- і об'єкт-репрезентації залишаються нецільними, взаємно суперечливими когнітивно-афективними репрезентаціями. Така нездатність інтегрувати “хороші” й “погані” аспекти Я та інших пов'язана з потужною ранньою агресією на фазі сепарації-індивідуації. Дисоціація між “хорошими” й “поганими” Я- і об'єкт-репрезентаціями захищає любов й “хороше” від руйнування ненавистю, що перемагає, і “поганим”. Ознаками синдрому дифузії ідентичності є постійне почуття порожнечі, протиріччя в сприйнятті самого себе, непослідовність поведінки, що неможливо інтегрувати емоційно осмисленим чином, і бліде, плоске, убоге сприйняття інших. Дифузна ідентичність розкривається під час структурного інтерв'ю, коли терапевт довідується про вкрай суперечливу поведінку пацієнта в минулому або коли переходить від одного емоційного стану до іншого супроводжуються такими протиріччями в поведінці й само-сприйнятті пацієнта, що терапевтові дуже важко уявити собі пацієнта цілісною людиною. Дифузія ідентичності проявляється й тоді, коли пацієнт описує значимих людей, а терапевт не може зібрати ці образи в цільну і ясну картину. Описи значимих інших бувають настільки суперечливі, що більше схожі на карикатури, ніж на живих людей. У руслі концепції О.Кернберга С.Ахтар у синдром дифузної ідентичності включає додаткові клінічні характеристики, такі як суперечливість рис характеру (їх несумісність, полярність, недостатня зв'язність і фрагментарність), дезінтеграцію Я-концепції в часі (її нестабільність), недостачу автентичності (фальшивість Я, хамелеоноподібність), хронічне почуття порожнечі й нудьги, етнічний і моральний релятивізм.

О.Кернберг наголошує на тому, що два поняття “кризи ідентичності” та “дифузія” повинні бути чітко диференційовані, тому що для підліткового віку характерна криза ідентичності, але аж ніяк не дифузія. Невротичні й нормальні підлітки відрізняються від своїх більш дезорганізованих однолітків з дифузною ідентичністю *базисним відчуттям емоційної цілісності*. Проте існує зв'язок між кризою ідентичності й Его-ідентичністю: чим стабільніша базова Его-ідентичність, тим краще

людина оснащена для подолання кризи ідентичності; чим жорсткіші вимоги навколишнього середовища до ідентичності, тим більша небезпека зриву для тих, чия структура ідентичності має дефекти.

Для встановлення диференціального діагнозу між кризою ідентичності й дифузією ідентичності в підлітковому та юнацькому віці Кернберг пропонує такі характеристики: здатність переживати почуття провини із приводу своєї агресивної поведінки; щире бажання виправити її наслідки; здатність до встановлення тривалих неексплуатуючих стосунків із друзями, учителями або іншими дорослими, а також більш-менш реалістична оцінка глибинних рис цих людей; система цінностей, що послідовно розширюється й поглиблюється [2, с.228–229].

Висновки.

1. Таким чином, поняття **особистісна ідентичність** достатньо складне для однозначного визначення, тому пропонуємо розуміти його як: *індивідуальність* – свідоме відчуття власної унікальності й власного окремого існування; *тотожність і цілісність* – відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим людина була в минулому й чим обіцяє стати в майбутньому; *єдність і синтез* – відчуття внутрішньої гармонії і єдності, синтез образів себе й дитячих ідентифікацій в осмислене ціле; *соціальна солідарність* – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства й підгрупи в ньому, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для шанованих даною людиною інших людей і відповідає їх очікуванням і сприйняттю.

2. Виходячи з того, що особистісна ідентичність – феномен, діагностика якого можлива лише через його прояви, ми виділяємо чотири основні сфери, в яких найбільш чітко проявляється особистісна ідентичність та пропонуємо такі **діагностичні критерії особистісної ідентичності** для кожної з виділених сфер:

- у сфері *Я-образу* ми виділяємо **когнітивний критерій** – чітку, інтегровану систему уявлень людини про саму себе, здатність до рефлексії свого “Я”, саморозуміння та самокерівництва; **афективний критерій** – переживання власного Я, як стрижня, що інтегрує й організовує особистість, самоприйняття, самоповага, адекватна самооцінка та **часовий критерій** – інтеграція Я-концепції в часі, переживання цілісності свого Я в часовому континуумі минулого, теперішнього та майбутнього;

- у сфері *стосунків* ми виділяємо **міжособистісний критерій** – здатність до встановлення близьких, неексплуатуючих міжособистісних стосунків, інтимності;

- у сфері *діяльності* виділяємо **діяльнісний критерій** – наявність професійного самовизначення, здатність до ефективної діяльності;

- у сфері *цінностей* виділяємо **ціннісний критерій** – встановлену систему цінностей та авторитетів.

3. **Криза ідентичності** – нормативна криза юнацького віку, пов'язана з пошуком нового почуття наступності й самототожності, супроводжується втратою відповідності між внутрішнім почуттям ідентичності й “відображенням себе” в психосоціальному середовищі. Як правило, криза ідентичності характеризується сплутаністю ідентичності, яка може бути виражена як у м'якій формі, так і “обтяженою” та “згубною”.

4. В якості **індикаторів сплутаної ідентичності** пропонуємо такі:

- у сфері *Я-образу когнітивний індикатор* – повна або часткова нездатність до рефлексії свого “Я”, відсутність або розмитість системи уявлень людини про саму себе, погане саморозуміння та самокерівництво; *афективний індикатор* – неадекватна самооцінка (занижена або завищена), неприйняття себе, відчуженість і байдужість до свого “Я”; *часовий індикатор* – нездатність інтегрувати минулий досвід, нездатність жити теперішнім, відсутність уявлення про себе в майбутньому або страх свого майбутнього;

- у сфері *міжособистісних стосунків* – нездатність до встановлення близьких, неексплуатуючих стосунків, глибоке почуття ізоляції, безладність інтимних контактів без справжнього єднання, стереотипність міжособистісних зв'язків;

- у сфері *діяльності* – відсутність професійного самовизначення, нездатність до продуктивної діяльності, руйнівне, непродуктивне поглинання якою-небудь однією діяльністю;

- у сфері *цінностей* – відсутність сформованої системи цінностей, сенсожиттєвих орієнтацій, нігілізм, або надзвичайно висока прихильність до авторитетів, цінностей інших, залежність від них.

5. Необхідно розмежовувати сплутаність, характерну для періоду кризи ідентичності, та дифузійну ідентичність, як клінічний синдром. **Синдром дифузної ідентичності** зумовлений нездатністю інтегрувати “хороші” й “погані” аспекти Я і є характерною ознакою межової особистості. Для встановлення диференціального діагнозу між кризою ідентичності й дифузійною ідентичністю в підлітковому та юнацькому віці, базуючись на підході О.Кернберга, пропонуємо такі характеристики: здатність переживати почуття провини із приводу своєї агресивної поведінки; щире бажання виправити її наслідки; здатність до встановлення тривалих неексплуатуючих стосунків із друзями, учителями або іншими дорослими, а також більш-менш реалістична оцінка глибинних рис цих людей; система цінностей, що послідовно розширюється й поглиблюється.

1. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях: Пер. с англ. А.Ф.Ускова. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 368 с.

2. Кернберг О.Ф. Отношения любви: норма и патология: Пер. с англ. М.Н.Георгиевой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 256 с.
4. Кернберг О.Ф. – Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии: Пер. с англ. М.И.Завалова. – М., Независимая фирма “Класс”, 2000. – 464 с.
5. Малер М., Мак-Девитт Дж.Б. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – №2 // http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/j3p/vol.php?id=200502.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В.Толстых. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.
7. Akhtar S. Identity diffusion syndrome // Am. J.Psychiatry. – 1984. – V.141(11). – P.1381–1384.

It is carried out the analysis of modern conceptions of identity. Defined notions “self-identity”, “identity crisis”, “entangled identity” and “identity diffusion”. Diagnostic criteria of self-identity and indicators of entangled identity and also criteria of differential diagnostics of crisis of identity and identity diffusion in teens are given.

Key words: *self-identity, identity crisis, entangled identity, identity diffusion.*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

Стаття присвячена проблемі індивідуально-психологічних особливостей неповнолітніх засуджених. Аналізуються проблеми адаптації неповнолітніх до умов соціальної ізоляції, особливості особистостей неповнолітніх в умовах позбавлення волі.

Ключові слова: підліток, соціальна ізоляція, адаптація, правопорушник, дезадаптивна поведінка.

Актуальність проблеми. Молода людина формується й дорослішає, збагачує свій життєвий досвід, здійснюючи безліч учинків, у тому числі й поганих, навчаючись на помилках здебільшого власних, а не чужих. Поведінка ж деякої частини неповнолітніх із різних причин виходить значно далі за межі – вступає в конфлікт з установленими державою законами. Потрапляючи в місця позбавлення волі в найбільш сенситивному до зовнішніх впливів періоді життя, неповнолітні переживають глибинну особистісну перебудову, руйнування старих норм моралі й цінностей, а також залучення до нових ідеалів, традицій. Більшість неповнолітніх, що здійснили правопорушення, виходять із місць позбавлення волі вже не випадковими, а злісними злочинцями.

Мета статті: проаналізувати індивідуально-психологічні особливості особистості неповнолітніх засуджених.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, можна умовно поділити на дві групи:

1. Неповнолітні правопорушники, які були засуджені до позбавлення волі з відстрочкою виконання покарання за вироком, умовно засуджені до позбавлення волі тощо. Такі неповнолітні перебувають на обліку в кримінальній міліції в справах неповнолітніх.

2. Неповнолітні правопорушники, які перебувають у місцях позбавлення волі – виховних колоніях.

Покарання у вигляді позбавлення волі на певний строк призначається неповнолітнім, які вчинили злочин невеликої тяжкості повторно, а також за злочини середньої тяжкості та за тяжкі злочини. Таку міру покарання призначено кожному другому неповнолітньому, який учинив злочин. Незважаючи на врахування всіх пом'якшуючих обставин при винесенні міри покарання щодо неповнолітніх, кількість тих, кому призначено

покарання у вигляді позбавлення волі, перевищує кількість засуджених до позбавлення волі умовно та з відстрочкою виконання вироку.

13% засуджених, які відбувають покарання у вигляді позбавлення волі у виховних колоніях для неповнолітніх, мають 14–15 років, близько 70% – 16–18, решта (17%) припадає на молодь 19–20 років, які можуть відбувати покарання у виховних колоніях для закріплення результатів виправлення та перевиховання, закінчення загальноосвітнього чи професійно-технічного навчання.

Близько половини неповнолітніх із виховних колоній засуджено за розкрадання та крадіжки, кожного четвертого – за розбій чи пограбування, майже кожного десятого – за нанесення тяжких тілесних ушкоджень або вбивство.

Майже кожен третій засуджений, який перебуває у виховних колоніях, отримав від 1 до 3 років позбавлення волі, половина – від 3 до 5 і майже 18% – понад 5 років. 97% засуджених неповнолітніх відбувають покарання вперше [7].

Для вихованців підліткового віку характерні деякі особливості, пов'язані з інтенсивним фізичним розвитком організму, нервової системи, а також зі своєрідністю соціальної ситуації розвитку, яка складається в підлітків у взаємовідносинах з іншими людьми. Серед цих особливостей слід виділити такі: підвищена збудливість, емоційність, неврівноваженість, бурхлива несамовита активність та ініціативність, що не завжди збігається з реальними фізичними та психічними можливостями.

У підлітковому віці формуються моральні основи, соціальні установки, ставлення до різних моральних і правових норм, ведеться пошук меж дозволеного в поведінці. У той же час цей вік характеризується дисбалансом між соціально-моральною та фізичною зрілістю, підвищеною збудливістю, неврівноваженістю.

Нервова система підлітка, який знаходиться у виховній колонії, відрізняється підвищеною чутливістю патогенного характеру, яка за сильної перевтоми може привести до різних функціональних розладів. У зв'язку з дисбалансом між статевим дозріванням і соціальною зрілістю їм важко контролювати свої статеві інстинкти [8].

У багатьох вихованців колоній спостерігається відставання у формуванні почуття обов'язку й громадянської зрілості, інфантилізм, невідповідність зовнішніх форм поведінки й внутрішніх глибинних процесів. Не бажаючи чимось відрізнятись від дорослих у поведінці, вони курять, вживають спиртні напої, наркотики тощо. При цьому прагнення незалежності набуває в них негативного характеру. В їх середовищі присутня жорстокість, цинізм, безсердечність.

Самовиховання в підлітків-делінквентів має негативну спрямованість, а в основі спілкування лежать кругова порука й хибний героїзм.

Пізнавальні інтереси підлітків-правопорушників або не розвинуті, або втрачені, або набули кримінальної спрямованості [4].

Рушійною силою розвитку особистості в підлітковому віці є протиріччя між різким підвищенням рівня вимог суспільства, сім'ї, колективу до людини і досягнутим нею рівнем психічного розвитку й соціальною зрілістю. Вихованці колоній у порівнянні з ровесниками мають більше відхилень у психічному розвитку.

Фізичні вади підкреслюються в кличках і прізвиськах і використовуються оточенням для тиску на особистість, її приниження.

Багатьом вихованцям властива неадекватна самооцінка. Вони нерідко прагнуть будь-якими засобами привернути до себе увагу, демонструють свою зверхність над іншими. Нездатність критично оцінити себе призводить до того, що вони не бачать необхідності долати негативні якості й звички [1; 2].

Серед засуджених підліткового віку виділяються інфантильні вихованці. Вони безпечні, безтурботно ставляться до режиму, навчання й свого майбутнього, для них характерні поверховість суджень, порушення стримуючих механізмів під час виконання особистих бажань, недорозвиненість почуття відповідальності. Вони рухливі, непосидючі, не доводять розпочату справу до кінця, їх інтереси й увага нестійкі, а вчинки часто не відповідають вікові. У них відкрито прослідковується моральний і правовий інфантилізм: байдуже ставлення до норм моралі і права, невимогливість до себе й до інших, активна протиправна й антиморальна поведінка. Такі особи не розкаюються в скоєних злочинах і не відчують почуття провини, вважають покарання несправедливим. Деякі вихованці підліткового віку страждають психічними захворюваннями, схильні до аутоагресії, втеч, вживання алкоголю й наркотиків [5].

Ставлення вихованців до своїх недоліків залежить від норм і цінностей, які переважають у групі, в якій перебувають підлітки. Виходячи зі ступеня самокритичності, ставлення до своїх недоліків, розуміння необхідності працювати над собою, виділяють такі групи вихованців:

- ті, які знають свої недоліки, прагнуть і вміють їх подолати;
- ті, які визнають свої недоліки, прагнуть їх ліквідувати, але не знають як це зробити;
- ті, які знають свої недоліки, але не прагнуть їх ліквідувати;
- ті, які помилково вважають свої недоліки достоїнствами, тому й не бачать необхідності їх ліквідувати;
- ті, які байдуже ставляться до своїх недоліків;
- ті, які знають свої достоїнства, але не здатні повністю їх реалізувати [8].

У середовищі неповнолітніх правопорушників ціняться сміливість, рішучість і наполегливість під час скоєння злочину, фізичне насилля, агресивність щодо інших, чесність у ставленні до друзів.

Неповнолітні правопорушники групуються, активно шукають спілкування, яке б відповідало їх інтересам, установкам і ціннісним орієнтаціям, забезпечувало б їм особисту безпеку й захист у групі.

У зв'язку з цим одні вихованці прагнуть зайняти високий статус у відділенні, колонії й демонструють знання тюремних правил, звичаїв, традицій, пропагують вольові якості, порушують режим. Дотримання неповнолітнім засудженим тюремних традицій і звичаїв закріплює викривлені моральні цінності, інтереси й ціннісні орієнтації. Інших неповнолітніх відрізняє підвищена сугестивність, інфантильність поведінки, ще інших – конформізм, психічні відхилення, через які над ними постійно знущаються.

При цьому та чи інша активність неповнолітніх правопорушників зв'язана з чуттєвим потягом до якої-небудь справи. Як тільки вона втрачає привабливість, настає спад активності й справа доводиться до кінця тільки за умови контролю (неодноразового нагадування, вимоги, заохочення).

У неповнолітніх засуджених неоднозначне ставлення до рідних та близьких: це може бути образа, злість, ворожість, агресивність, звинувачення їх у тому, що трапилося [3].

Хоча розумові здібності в правопорушників приблизно такі ж, як у несудимих, вони значно гірше вчаться в школі. Ці особи постійно прогулюють уроки, обманюють вчителів, проявляють непослух, швидко кидають навчання. Особи, які раніше були засуджені, значно більше ніж несудимі прагнуть авантюрних пригод. Підлітки-правопорушники майже без виключення дружать із собі подібними. Серед них набагато більший відсоток нездатних знайти правильне вирішення своїх проблем.

Ставлення до злочину й покарання зумовлюється кримінальним досвідом, особистими якостями, системою ціннісних орієнтацій. Спілкування неповнолітніх підліткового віку відбувається заради спілкування. Як правило, воно малоінформативне, оскільки зводиться до розповідей про побачені в кінофільмах погоні, бійки, а також розваги на волі. Різко виростає значущість кримінального спілкування (жаргон, татуювання). Таким чином, обмежений характер ще більше порушує нормальне співвідношення сфер спілкування, обмежуючи його неформальним.

Зміст спілкування, установки й цінності неповнолітніх визначаються групою-сім'єю. Саме вона диктує норми, суворо окреслюючи правила поведінки кожного зі своїх членів, межі дозволеного й недозволеного. Вихованець дотримується групового кодексу, отримує фізичний захист і психологічну підтримку.

Часто в неповнолітніх підлітків проявляється установка жити одним днем. Вони розраховують на те, що надалі все само собою налагодиться. Цією обставиною, а також нестійкістю світогляду підлітка, слабкістю волі

й суперечністю характеру багато в чому зумовлюється відсутність у них намірів позитивної зміни своєї особистості [10].

Неповнолітні правопорушники по-різному ставляться до відбування покарання, що зумовлено як їх кримінальним досвідом, так і особистими якостями.

Засуджені неповнолітні адаптуються до умов соціальної ізоляції адекватним і неадекватним чином. Головними ознаками адекватної реакції є відповідність поведінки засудженого підлітка до реальної інформації про перспективи його перебування в місцях позбавлення волі; виконання ним режиму відбування покарання, вимог адміністрації; здатність контролювати свою поведінку та емоції. Такі неповнолітні шукають друзів серед підлітків і юнаків, що глибоко переживають свою провину і позитивно налаштовані щодо виховних заходів, які проводять вихователі. Дана характеристика – це нормальна реакція неповнолітніх із підвищеним рівнем адекватності.

У виховній колонії є категорії підлітків із середнім і зниженим рівнями адекватності неповнолітніх.

При середньому рівні адекватності неповнолітні із розумінням ставляться до самого факту арешту, слідства й суду, досить добре оцінюють своє становище в умовах соціальної ізоляції, виходячи з тієї інформації, якою володіють. У них виражена установка на виправлення, присутнє глибоке почуття провини. Настрій швидко стабілізується, піднімаючись до норми. У життя колонії вони входять порівняно безболісно, до правил і порядку соціальної ізоляції ставляться як до відповідного факту.

Рівень зниженої адекватності характеризує неповнолітніх із недостатньо критичним ставленням до свого положення. Більшість із них прагнуть жити сьогоdnішнім днем, відкидаючи “гнітючі” роздуми, швидко звикають до нових обставин, входять у різні кримінальні групи. Не бажаючи змиритись із правовими обмеженнями, підлітки відкидають факт соціальної ізоляції та її наслідки, шукають психологічний захист від психотравмуючих обставин у вигляді самовиправдання, необов’язковості виконання режиму, встановленого порядку тощо.

Зустрічаються неповнолітні зі звичною адекватністю реакції. Вони не вперше “за ґратами”, усі умови соціальної ізоляції їм відомі. Неодноразово такі особи перебували в спецшколах, приймальнях-розподільниках, деякі відбували термін покарання у виховних колоніях, і тому для більшості з них виховна колонія – “рідний дім”.

Для неадекватної (патологічної реакції) характерні прояви психопатологічних ознак в осіб, які вважалися до засудження психічно здоровими. Характеризуючи неадекватні реакції, психологи-криміналісти виділяють дезадаптивну поведінку, яка виникла й проявилася під впливом позбавлення волі в раніше психічно здорових підлітків. До дезадаптивної

поведінки відносять фобії, тривожно-депресивні, негативно-депресивні і негативно-істеричні реакції. Наприклад, підлітки з клаустрофобічною реакцією бояться закритого простору – камери слідчого ізолятора, тюрми, проявляють рухому неспокійність під час прогулянок; тривожно-депресивні підлітки впадають у стан пригнічення, безнадійності – “ніби життя закінчилося, життя загублене”; підлітки з негативно-депресивною реакцією не визнають себе винними, порушують режим, правила установи; негативно-істерична реакція проявляється в демонстративно-негативній поведінці, привертанні уваги до себе як особи “невинно потерпілої від правосуддя” [9].

Висновки. У поведінці неповнолітніх, які знаходяться в місцях позбавлення волі, проявляються як загальновікові, так і деякі специфічні для злочинців, але досить різноманітні особистісні особливості. Тому аналізуючи індивідуальні особливості вихованців, які знаходяться в місцях позбавлення волі, необхідно виважено підходити до процесу виконання кримінального покарання щодо неповнолітніх.

1. Баранник В. Психологічні особливості самооцінки особистості з девіантною поведінкою // Соціальна психологія. – 2005. – №5(13). – С.76–82.
2. Валицкас Г.К. Конфликтность самооценки у неблагополучных подростков // Психологические вопросы профессиональной пригодности. – Вильнюс, 1981. – С.198–200.
3. Журавлев В.С. Почему агрессивны подростки // СОЦИС. – 2001. – №2. – С.134–136.
4. Заїка Е.В., Ячина О.С. Психологічні механізми розвитку особистості підлітків з відхиленнями у поведінці // Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. – К., 1991. – Вип.37. – С.84–89.
5. Максимова Н.Ю. Методы изучения самооценки и уровня притязания несовершеннолетних осужденных // Психологическое изучение осужденных несовершеннолетних: Учебное пособие. – Домодедово: ВИПК МВД СССР, 1991. – 171 с.
6. Робоча книга пенітенціарного психолога. – К.: Мп “Леся”, 2000.
7. Синьов В.М. Індивідуальні та типологічні особливості неповнолітніх засуджених, які перебувають у місцях позбавлення волі // Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред. В.М.Синьова. – К., 2003. – С.27–32.
8. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии. – Рязань, 2001.
9. Федоришин Г.М. Пенітенціарна психологія: Курс лекцій. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – 104 с.

10. Цукатова М.С. Особливості адаптації делінквентного підлітка до умов соціальної ізоляції // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (25–27 листопада 2002 р.) – С.401–405.

The article is devoted the problem of individually psychological features of minor. Problems are analysed adaptations minor to the terms of social isolation, feature personalities minor in the conditions of imprisonment.

Key words: *teenager, social isolation, adaptation, offender, conduct, frustration, inadaptability.*

САМОГУБСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті, присвяченій проблемі суїциду та суїцидальної поведінки, розкривається поняття “суїцид”, аналізуються види, елементи самогубства, розглядається класифікація суїцидальної поведінки.

Ключові слова: самогубство, суїцидальна поведінка, суїцидальна спроба, суїцидальні наміри, суїцидент.

Актуальність проблеми. З кожним роком проблема самогубств набуває все більш глобального характеру, а суїцидальні спроби все частіше стають формою поведінки, до якої звертається людина в тій чи іншій кризовій ситуації.

Кожної хвилини у світі здійснюється суїцидальна спроба. 60–70 разів на день вона закінчується смертельно. Загалом частота суїцидів у всьому світі досягає 153 рази і коливається від 0,1 на 100 тисяч населення в Кувейті до 45,9 – в Угорщині. Низька частота суїцидів (нижче 10 на 100 тисяч) спостерігається на Мальті, в Єгипті, Мексиці, Греції, Іспанії, Італії, Ірландії. Дуже висока частота суїцидів (більше 25 на 100 тисяч населення) – у США, Австрії, Швейцарії, Фінляндії, Німеччині, країнах Східної Європи, деяких країнах СНД і Японії [4].

Так, у США ще кілька десятиліть назад “суїцид” займав 22 місце в списку причин смерті. На сьогоднішній день ця причина займає 9 місце, а в деяких штатах – 6. Наприкінці XIX століття Росія займала останнє місце за рівнем самогубств серед європейських країн (3 самогубства на 100 тисяч населення, а 1988 року – 19 на 100 тисяч населення). 1995 року показник самогубств у Росії склав 41,4 на 100 тисяч населення. У ряді регіонів Росії цей показник досягнув 150–180 на 100 тисяч населення [3].

В Україні показник самогубства 1995 року склав 28,3 на 100 тисяч населення, 1996 року – 29,9 на 100 тисяч населення. З того часу спостерігається певна стабілізація, і на сьогодні кількість суїцидів не перевищує 30 на 100 тисяч. Загалом в Україні щорічно закінчує життя самогубством близько 15 тисяч людей. Смертність від травмувань і самогубств на даний час займає 2 місце після серцево-судинної патології. Найвищий рівень смертності в результаті завершених суїцидів зафіксований у промислових регіонах Східної України (у середньому 33,6 на 100 тисяч) і в регіонах, які постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС (у середньому 34,5 на 100 тисяч населення) [8].

Мета статті: проаналізувати психологічні особливості суїциду та суїцидальної поведінки.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Науковий термін “суїцид” уперше почав використовувати лікар і філософ XVII ст. Томас Браун, утворивши його від латинського *sui* (себе) і *caedere* (убивати).

Самогубство може бути попередньо визначене як свідоме, вільне, цілеспрямоване й самостійно здійснене досягнення людиною смерті. Свідомість, непримусовість і автоматичність дії в сукупності характеризують цю дію як вчинок. Отже, самогубство (якщо виходити з даного визначення) – це вчинок, метою якого являється смерть. Важливо знати, що смерть є не результатом, а саме метою суїциду. З одного боку, смерть може виявитися результатом будь-якого вчинку, а з другого – у результаті суїцидальних дій вона може й не наступити (тоді можна говорити, що самогубство відбувалося, але не відбулося). Смерть є головним каталізатором волі в самогубстві.

К. Меннінгер, вивчаючи дану проблему, виділяє такі елементи суїциду:

1. Бажання вбити. Для того, щоб здійснити вбивство, по-перше, необхідно мати бажання вбити. Воно, наприклад, проявляється в ярості немовлят, якщо їх бажання фруструються. “Так як немовлята, які чинять опір, коли їх забирають від грудей, ці люди (суїциденти), будучи переважно інфантильними, можуть не витримати перешкод на шляху здійснення їх бажань”. Бажання вбити в цьому випадку спрямовується проти бажаного й реалізується шляхом самогубства.

2. Бажання бути вбитим. Так само, як вбивство виступає крайньою формою агресії, бажання бути вбитим являє собою крайню форму підкорення. Вимоги совісті частіше виявляються настільки непохитними, що відбирають у людини внутрішній спокій. Щоб бути покараними через порушення моральних норм, люди часто створюють собі ситуацію, в якій вони змушені страждати. Нарешті вони спокутують свою провину тільки тим, що повинні бути вбитими.

3. Бажання померти. Його можна проілюструвати прагненням деяких відчайдушних водіїв чи альпіністів, які просто не можуть жити, не наражаючи себе на небезпеку. Бажання померти дуже поширене й серед душевнохворих, особливо тих, які вважають, що смерть є єдиними ліками від їх душевних страждань [5].

Таким чином, якщо в людини виникають відразу три описаних К. Меннінгером бажання, суїцид перетворюється в невідворотну реальність.

Усі суїциди можна поділити на три групи: істинні, приховані й демонстративні.

Істинний суїцид ніколи не буває спонтанним, хоча іноді й виглядає досить несподіваним. Такому суїциду завжди передують пригнічений настрій, депресивний стан, чи просто думки про відхід із життя. Причому

оточуючі, навіть дуже близькі люди, нерідко такий стан людини не помічають (особливо, якщо відверто не хочуть цього). І особливий тест на готовність до істинного суїциду – роздуми людини про сенс життя. Тому в так звану “групу ризику” із самогубств складають підлітки й люди похилого віку. Далеко не всі підліткові самогубства скоюються через нещасну любов. Просто підліток часто не може знайти для себе відповідь, яке його призначення в цьому світі. Люди похилого віку ідуть із життя, якщо раптом розуміють, що все життя вони прожили марно.

Утрата сенсу життя може виглядати як завгодно – усе залежить від того, хто в чому бачить цей сенс.

Але основна частина суїцидів – це не що інше, як намагання вести діалог тільки таким своєрідним і зовсім не придатним для цього методом. Більшість самогубців, як правило, хотіли зовсім не померти, а тільки достукатись до когось, привернути увагу до своїх проблем, покликати на допомогу. Це явище часто називають демонстративним суїцидом.

Звичайно, демонстративний суїцид іноді проявляється як спосіб своєрідного шантажу (частіше з боку слабких людей, в яких просто немає інших способів впливу).

Прихований суїцид – справа тих, хто розуміє, що самогубство – не дуже достойний спосіб вирішення проблеми, але, скоріше усього, іншого шляху вони знайти не можуть. Такі люди вибирають не відкритий відхід із життя “за власним бажанням”, а так звану “суїцидально зумовлену поведінку”. Це і ризикована їзда на машині, і заняття екстремальними видами спорту і т. д. І скільки завгодно можна говорити людині про те, що все це небезпечно для життя, як правило, саме цієї небезпеки і хочуть приховані суїциденти.

Найбільш розповсюдженою класифікацією самогубств є класифікація, запропонована Е.Дюркгеймом, в основі якої лежать соціологічні критерії – указування причин, за якими людина іде на самогубство.

Егоїстичне самогубство. Цей тип самогубства найчастіше пов’язаний із сімейними проблемами. Наприклад, відсутність дітей часто приводить до того, що сімейна пара (не кажучи вже про самотніх людей) починає концентрувати свою увагу виключно на своїх потребах. Такий індивідуалізм приводить до того, що людина перестає зіставляти свої бажання з потребами оточуючих її людей. Людина переходить межу, яка відділяє її від смерті, коли її бажання не збігаються з можливостями їх задоволення.

Альтруїстичне самогубство. Цей тип суїциду являється повною протилежністю егоїстичному. Якщо в егоїстів причиною всього являється надмірно високий індивідуалізм, то при альтруїстичному суїциді людина, навпаки, втрачає свою індивідуальність, жертвує нею заради надособистісних цінностей. Стаючи не більше ніж атомом якоїсь групи, людина беззаперечно підкоряється її вимогам, навіть якщо такі вимоги суперечать

її відчуттю самозбереження. Це характерно насамперед для самогубств, які носять обрядовий, ритуальний характер – таких як самоспалення вдів у Індії чи самогубство підлеглих в Японії. Цей тип був поширений в архаїчних суспільствах. Але і в сучасному суспільстві можна також зустріти самогубства, які пов'язані з колективними традиціями. Як вважав Дюркгейм, до альтруїстичного самогубства людей штовхає надлишок енергії й пристрасті.

Аномічне самогубство. В основі цього типу самогубства лежать кризи суспільства, під час яких відбувається злам старих устроїв життя (політичні перевороти, економічні кризи і т. д.). Не кожна людина володіє необхідною в такій ситуації гнучкістю й здатністю пристосовуватися до несподіваних поворотів подій. Дезорганізація в суспільстві веде й до дисбалансу взаємовідносин між людьми. Відсутність будь-якого орієнтира веде до закономірного зростання кількості самогубств. Аномічному суїциду передують дратівливість, розчарування й відраза до життя [2].

Іншу класифікацію самогубств запропонував Е.Шнейдман. Він виділив три типи суїцидів:

1. *Еготичні самогубства*, причиною яких є інтрапсихічний діалог, конфлікт між частинами я, а зовнішні обставини відіграють додаткову роль. Наприклад, самогубства психічно хворих, які страждають слуховими галюцинаціями.

2. *Діадичні самогубства*, основа яких лежить у нереалізованості потреб і бажань, які стосуються близької людини. Таким чином, зовнішні фактори домінують, роблячи цей учинок актом ставлення до іншого.

3. *Агенеративні самогубства*, при яких причиною виступає бажання зникнути через утрату почуття приналежності до певного покоління людей чи людства в цілому, наприклад, суїцид у похилому віці [10; 11].

Майже кожна людина, яка серйозно думає про самогубство, так чи інакше дає зрозуміти оточуючим про свої наміри. Самогубства не виникають несподівано, імпульсивно. Вони являються останньою краплею в чаші адаптації, яка постійно погіршується. Серед тих, хто надумав здійснити самогубство, від 70 до 75% так чи інакше розкривають свої прагнення. Іноді це можуть бути ледь помітні натяки, часто ж – загрози можуть легко визначатися.

Суїцидальними людьми загалом керують амбівалентні почуття. Вони відчувають безнадійність і в той же час мають надію на порятунок.

Часто бажання за і проти суїциду настільки врівноважені, що якщо близькі люди в ці хвилини виявлять теплоту, турботу й проникливість, то терези можуть нахилитися в бік вибору життя. Тому дуже важливо знати про особливі ознаки суїцидальної поведінки. Виділяють такі з них:

Суїцидальна спроба. Здійснення людиною раніше спроби самогубства являється сильним чинником наступного завершеного суїциду. Найкра-

шим упізнавальним знаком, який свідчить про наміри людини, являється суїцидальна спроба. Але деякі суїцидальні спроби не сприймаються як серйозні. Суїциденти вживають снодійне чи наносять порізи на руки таким чином, щоб близькі розкрили ці дії. Але зазвичай сім'я й друзі просто не звертають увагу. Оточення часто дратівливо реагує на такі спроби. Але, незважаючи на все, до суїцидальної спроби, якою б легковажною вона не видавалася, потрібно поставитись зі всією серйозністю.

Найбільш вразливими є люди, які в минулому здійснювали спроби самогубства або тісно контактували з тими, хто намагався це зробити. За статистикою 12% тих, хто здійснювали суїцидальну спробу, повторять її на протязі двох років і досягнуть бажаного. Чотири з п'яти суїцидентів, які покінчили з життям, намагалися зробити це в минулому принаймні один раз.

Суїцидальна загроза. Міф про те, що “той хто говорить про суїцид, ніколи не здійснює його”, як доведено, являється помилковим. Навпаки, багато людей, які хочуть здійснити самогубство, говорять про це і тим самим розкривають свої наміри. Спочатку загроза може бути несвідомим закликком про допомогу. Пізніше, якщо не знайдуться зацікавлені в допомозі, людина може обдумати час і вибрати спосіб самогубства. Деякі люди доволі відкрито говорять про свої наміри. Існують прямі твердження: “Я не хочу більше жити. Я хочу померти”. Часто вислови невиразні: “Я хочу заснути і не прокинутися”, “Усі будуть дуже жаліти, коли я їх покину”. Приймають ці небезпечні висловлювання форму відкритих заяв чи штучних натяків, але в будь-якому випадку вони не повинні ігноруватись. Іноді індикатори суїциду можуть бути невербальними. Підготування до суїциду залежить від особливостей особистості й від зовнішніх обставин. Це, зазвичай, називається “приведення своїх справ у порядок”. Для однієї людини – це оформлення заповіту, для іншої – написання довгих, запізнілих листів чи владнання конфліктів із рідними та друзями. Підліток може роздаровувати сентиментально цінні особисті речі. Усі приготування можуть закінчуватись досить швидко, і завершальною стадією буде суїцид [12].

Суїцидальна поведінка являється наслідком соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту. Це результат взаємодії ситуаційних й особистісних факторів.

До ситуаційних факторів відносять:

- *Прогресуючу хворобу*, наприклад СНІД. Фактор прогресування захворювання являється більш значущим для суїцидального ризику, ніж його важкість чи втрата дієздатності.

- *Економічні негаразди* породжують проблеми, пов'язані з їжею, одягом. Але при цьому ставиться під сумнів компетентність людей, які потрапили в скрутне фінансове становище. Вони гостро відчують себе невдахами, життя яких не склалося.

- *Смерть близької людини* порушує звичний стереотип сімейного життя. Можливому суїциду, як правило, передують затяжне інтенсивне горе. На протязі багатьох місяців після похорону спостерігається заперечення реальності, соматичні дисфункції і т. д. У таких умовах суїцид може здаватися звільненням від нестерпної психічної болі чи способом поєднання з тим, кого любили й втратили назавжди. Його можуть розглядати як покарання за уявні чи реальні вчинки, допущені щодо покійного.

- *Розлучення й сімейні конфлікти*. Дослідження показують, що багато людей, які чинять самогубство, виховувалися в неповній сім'ї [1].

Особистісні фактори дуже різноманітні, й до них можна віднести, наприклад, комплекс неповноцінності, акцентуації характеру (за К.Леонгардом) і ін.

Загальними особливостями суїцидальної поведінки являються:

- Фіксованість позиції. Суб'єкт не може змінити образ ситуації, вільно маніпулювати його елементами в просторово-часових координатах.
- Заглиблення себе в точку розміщення загрозливих сил; погляд на ситуацію "із середини", нездатність відгородитися від конфліктної ситуації.
- Звуження сфери позиції особистості в порівнянні зі сферою конфліктної ситуації. Звуження мисленнєвої сфери особистості відбувається за рахунок обмеження уявлень про власні ресурси й за рахунок наростаючої ізоляції від оточуючих.
- Ізольованість і замкнутість позиції. У структурі усвідомлення конфліктних відносин замість адаптованої позиції "ми-вони" має місце більш ранима конфронтація "я-вони", яка свідчить про відчуження особистості, втрату зв'язку з референтними групами, порушення ідентифікації.
- Пасивність позиції. Уявляючи собі активно спрямовані на нього впливи учасників конфлікту, суб'єкт не може в рамках змістового образу, який склався, уявити свої конструктивні дії (напад, захист). Схожа пасивність позиції знецінює будь-які відомі суб'єкту варіанти рішень. У пасивних позиціях знання й досвід не тільки не актуалізуються, але й заперечуються.

Основним компонентом суїцидальної поведінки являється звуження когнітивної сфери особистості, так звана "тунельна свідомість", коли людина "зависає" на окремому предметі, людині чи проблемі. Суїцид може викликати, по-перше, загострення проблеми чи стосунків із людиною, а, по-друге, втрату предмета чи людини, у результаті чого утворюється порожнеча, яка заглиблює суїциденти [12; 13].

Власне суїцидальною поведінкою називаються будь-які внутрішні й зовнішні форми психічних актів, які спрямовані на уявлення про відхід із життя.

Ті випадки, де небезпечні для життя дії не пов'язані з усвідомленими уявленнями про власну смерть, становлять широку зону аутодеструктивної активності, наближеної до суїцидальної сфери, але такої, яка в буквальному розумінні нею не являється.

Дану класифікацію можна зобразити у вигляді схеми:

I. Антивітальне переживання – роздуми про відсутність цінності життя, які виражаються у формулюваннях типу: “жити не варто”, “не живеш, а існуєш”, де ще немає чітких уявлень про власну смерть, але є заперечення життя.

II. Внутрішня суїцидальна поведінка:

1. Пасивні суїцидальні думки – характеризуються уявленнями, фантазіями на тему своєї смерті, але не на тему покінчення з власним життям. Прикладом являються висловлювання: “добре було б померти, заснути і не прокинутися” і т. п.

2. Суїцидальні задуми – активна форма суїцидальності, тобто тенденція до самогубства, глибина якої наростає в міру розроблення плану її реалізації. Продумуються способи, час і місце самогубства.

3. Суїцидальні наміри характеризуються приєднанням до задумів вольового компонента, який провокує до безпосереднього переходу в зовнішню поведінку.

Період від виникнення суїцидальних думок до спроб їх реалізації традиційно називається пресуїцидальним (пресуїцидом). Довготривалість його може вираховуватися хвилинами (гострий пресуїцид) і місяцями (хронічний пресуїцид).

III. Зовнішні форми суїцидальної поведінки:

1. Підготовка до суїциду.

2. Суїцидальна спроба – це цілеспрямоване оперування засобами покінчення з власним життям, які не закінчуються смертю. Вона проходить у двох фазах. Перша – зворотна, коли об'єкт сам може припинити спробу, друга – незворотна.

3. Завершений суїцид.

IV. Постсуїцидальний період – тимчасовий проміжок після здійснення суїцидальної спроби. Виділяють такі типи постсуїцидального періоду:

1. За тривалістю:

- гострий (найближчий): на протязі першого тижня після здійснення суїцидальної спроби, характеризується певним типом постсуїцидального періоду; закінчення відповідає раціоналізації (усвідомленню й прийняттю) суїцидального конфлікту;
- ранній: починається через тиждень після здійснення суїцидальної спроби, триває до 2–3 місяців; закінчення відповідає моменту дезактуалізації суїцидального конфлікту;

- віддалений (пізній): починається через 2–3 місяці після здійснення суїцидальної спроби; закінчення відповідає повному зникненню суїцидальних проявів (фактично може включати будь-який часовий проміжок до закінчення життя суїциденти).

Після здійснення спроби самогубства в найближчому постсуїциді виділяють три головні компоненти:

- актуальність конфлікту;
- ступінь фіксованості суїцидальних тенденцій;
- особливості ставлення до здійсненої спроби;

На цій основі прийнято виділяти чотири типи постсуїцидальних станів:

1. Критичний:

- конфлікт утратив свою значущість, суїцид привів до розрядження напруги;
- суїцидального мотиву немає;
- ставлення до здійсненої спроби – почуття сорому й страху. Розуміння того, що це не змінить становища, не вирішить ситуації. Імовірність повторення – мінімальна.

2. Маніпулятивний:

- актуальність конфлікту зменшилася через сприятливі впливи на оточуючих;
- суїцидальних тенденцій немає;
- ставлення – легке почуття сорому й страх перед смертю. Чітке закріплення даної поведінки для досягнення своїх цілей. Імовірність повторення велика.

3. Аналітичний:

- конфлікт залишається актуальним;
- суїцидальних тенденцій немає;
- ставлення покаюння. Пошуки нових шляхів вирішення проблеми. Ймовірність повторення зростає, якщо інший шлях розв'язання конфлікту не буде знайдений.

4. Суїцидально-фіксований:

- конфлікт актуальний;
- суїцидальні тенденції зберігаються;
- ставлення до самогубства позитивне [6; 7].

Існує ще одна класифікація суїцидальної поведінки, яка заснована на категорії особистісного смислу. Тихоненко виділяє такі типи суїцидальної поведінки: протест, помста, заклик, уникнення (покарання, страждання), самопокарання, відмова.

1. “Протестуючі” форми суїцидальної поведінки виникають у ситуації конфлікту, коли об’єктивна його ланка ворожа чи агресивна щодо суб’єкта, а зміст самогубства полягає в негативному впливі на об’єктивну

ланку. Помста – конкретна форма протесту, нанесення шкоди ворожому оточенню. Дана форма поведінки передбачає наявність високої самооцінки й самоцінності, активну чи агресивну позицію особистості з механізмом трансформації гетероагресії в аутоагресію.

2. Зміст суїцидальної поведінки типу “заклику” полягає в активації допомоги ззовні з метою зміни ситуації. При цьому позиція особистості пасивна.

3. При суїцидах “уникнення” суть конфлікту полягає в загрозі особистому чи біологічному існуванню, якій протистоїть висока самоцінність. Смісл самогубства полягає в уникненні нестерпної ситуації шляхом самознищення.

4. “Самопокарання” можна охарактеризувати як протест у внутрішньому плані особистості, конфлікт при своєрідному розщепленні “Я” і співіснуванні двох ролей: “Я – судді” і “Я – підсудного”. Причому зміст таких суїцидів має дещо різні відтінки у випадках “знищення в собі ворога” і спокутування провини.

5. При суїцидах “відмови” мотивом являється відмова від існування, а метою – покінчення з життям [9].

Висновки. Отже, самогубство – це свідоме, вільне, цілеспрямоване й самостійно здійснене досягнення людиною смерті. Самогубством називають як свідомі дії, які привели до смерті, так і дії, у результаті яких була здійснена спроба відібрати в себе життя, але в силу певних обставин не привели до фатальних наслідків. У зв’язку із цим учені стали розрізняти фатальний (завершений) суїцид і нефатальний суїцид (чи суїцидальна спроба). Ключовим поняттям у визначенні виступає усвідомлюваність намічених людиною дій. Самогубство – явище, властиве тільки людям. Може скластися враження, що щось схоже на самогубство спостерігається і в тваринному світі. Але у всіх випадках поведінка тварини ґрунтується на інстинктах, її в жодному випадку не можна назвати усвідомленою.

У самогубстві можна виділити три елементи: бажання померти (людина хоче померти, звільнитися від чогось, припинити участь у житті); бажання вбити себе – це активний процес, при якому бажання вбити себе є очевидним, тобто проявляється в різних деструктивних діях, спрямованих людиною на саму себе); бажання бути вбитим (може проявлятися в провокації різноманітних ситуацій, які являють небезпеку для життя).

Суїцидальна поведінка – поняття більш ширше, ніж суїцид, і крім самогубства включає в себе суїцидальні замаху, спроби й прояви. До суїцидальних замахів відносяться всі суїцидальні акти, які не мали летального кінця через причини, які не залежать від суїцидентів. Суїцидальними спробами вважають демонстративно стійкі дії, при яких суїцидент частіше всього знає про небезпеку застосованого ним акту. До суїцидальних

проявів відносяться думки, висловлювання, натяки, які не супроводжуються діями, спрямованими на позбавлення себе життя.

1. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция // Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. – М., 2001. – С.298.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. – М.: Мысль, 1994. – С.286–297.
3. Жариков И.М., Иванова А.Е. Самоубийство в Российской Федерации как социально-психиатрическая проблема // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – М., 1997. – Т.97. – №6. – С.9–15.
4. Крыжановская Л., Маклин И. Социально-демографические и природные факторы риска суицидального поведения // Вісник асоціації психіатрів України. – К., 1997. – №1. – С.119–125.
5. Меннингер К. Война с самим собой. – М.: ЭКСМО–пресс, 2000. – 480 с.
6. Морозов С.М., Вашека Т.В. Основы суїцидології: Навчальний посібник. – К., 2002. – С.22–41.
7. Сулицький В.В. Психологія суїцидальної поведінки. – К.: МП “Леся”, 2001. – 316 с.
8. Соломко І. Втеча від життя: Самогубства в Україні // ПіК. – 2001. – №13. – С.30–31.
9. Тихоненко В.А. Жизненный смысл выбора смерти // Человек. – М., 1992. – №6. – С.1929.
10. Шнейдман Э. Десять общих черт самоубийства и их значение для психотерапии // Суицидология: Хрестоматія по суицидологии. – К.: А.Л.Д., 1996. – С.161–176.
11. Шнейдман Э. Душа самоубийцы: Пер. с англ. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.
12. Юрьева Л.Н. Кризисные состояния. – Днепропетровск: Арт-Пресс, 1998. – С.70–110.
13. Юрьева Л.Н. Социально-психологические проблемы врачей-психиатров Украины // Вісник Асоціації психіатрів України. – К., 1998. – №1. – С.9–15.

This article is dedicated to the problem of suicide and suicidal behavior. The notion of “suicide” is developed, the types and elements of suicide are analyzed, and the classification of suicidal behavior is considered here.

Key words: *suicide, suicidal behavior, suicidal attempt, suicidal intension, self-murderer.*

ВПЛИВ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена з'ясуванню специфіки впливу стереотипів на розвиток етнічної самосвідомості особистості. Розкривається зміст понять “етнічні стереотипи”, “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентифікація”, “нація”.

Ключові слова: етнічні стереотипи, самосвідомість, етнічна ідентифікація, етноцентризм, стереотипізація, міжособистісне сприймання.

Постановка проблеми. В українській соціальній психології проблемам розвитку етнічної самосвідомості особистості довго не приділялося достатньої уваги, насамперед через істотні ідеологічні обмеження та гостросуперечливу історію становлення української державності. Зі зміною суспільно-історичної ситуації відбувається напрацювання концептуального, методологічного та емпіричного апарату з метою ґрунтовного емпіричного вивчення впливу етнічних стереотипів на характер міжособистісних стосунків і, зокрема, на процес міжособистісного сприймання. Крім того, зростає науковий інтерес до зазначеної проблематики й у світовій науці: постійні спалахи тероризму й агресії на міжетнічному та міжрелігійному ґрунтах, загострення міжкультурних суперечностей у цілому ряді регіонів світу вимагають глибшого розуміння природи етнічних стереотипів та механізмів їх впливу на світогляд громадян.

Мета дослідження – визначити місце і роль етнічних стереотипів у формуванні етнічної самосвідомості особистості.

Аналіз наукової літератури. Проблема стереотипізації як одного з найважливіших механізмів соціалізації особистості широко аналізується в дослідженнях Е.Еріксона, Дж.Міда, Г.Теджфела, Б.Паригіна, А.Петровського. У контексті соціальної перцепції її розглядають Г.Олпорт, Д.Тібо, Г.Келлі, Ф.Хайдер, М.Осгуд, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Бодальов, Г.Андреева, С.Кондратьєва, М.Корнєв. Етнічна самосвідомість є предметом дослідження в працях Г.Лебона, Г.Тарда, К.Юнга, Л.Дробіжевої, Г.Солдатової, О.Донченко, В.Павленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.Пірен, С.Талліна та ін.

У науковій літературі стереотип визначається як форма свідомості, що в загальних рисах відображає уявлення про об'єкт або клас об'єктів, формує відносно стійкі когнітивні структури індивіда, які зумовлюють схематизацію образу певних об'єктів або явищ.

Стереотип є “скорочене”, спрощене сприйняття дійсності, що функціонує в суспільній свідомості. Він виникає у свідомості члена даної соціальної групи, як результат багаторазового повторення зв’язку відповідних символів із відповідною категорією явищ і функціонує на основі сприйняття, не пов’язаного з безпосереднім досвідом. Багато стереотипів з’являється стихійно й спонтанно через потребу економії уваги в процесі засвоєння досвіду інших людей і попередніх поколінь, досвіду, закріпленого у вигляді звичних уявлень. Вони формуються в результаті неодноразового смислового й емоційного акцентування свідомості людей на тих чи інших явищах і подіях, багаторазового їх сприйняття й фіксування в пам’яті [6].

Етнічний стереотип, як різновид стереотипу, – схематизований, спрощений, емоційно забарвлений образ певної етнічної спільноти, який поширюється як типовий на кожного її представника. Незважаючи на те, що такий образ має досить поверховий характер і фіксує в собі іноді несуттєві риси етносу чи етнічної групи, він надзвичайно стійкий, консервативний і важко піддається найменшим змінам під впливом раціональної інформації.

Загалом під етнічним стереотипом розуміють схематизоване образне сприйняття навколишньої дійсності, притаманне людській психіці, надто під час сприйняття складних соціальних об’єктів, до яких належать і етноси. Стереотипні оцінки, поняття, образи, закріплені в суспільній свідомості, відображають загальні якості, риси етнічних спільнот. Щоправда, у цих образах подекуди бувають зміщені пропорції суттєвого і несуттєвого, об’єктивного і суб’єктивного. Це ж стосується й етнічних автостереотипів (образних уявлень про власний етнос). У той же час неточним є поширене уявлення про етнічний стереотип, як лише про негативний психологічний феномен, що ускладнює міжетнічне взаєморозуміння й спілкування (безумовно негативний характер має етнічне упередження, яке концентрує в собі лише “чорні картинки” іноетнічного світу). Прямі міжетнічні контакти розмивають етнічні стереотипи, проте цей процес не є простим та однозначним і відбувається лише за умов відсутності негативних соціальних установок тощо. У деяких ситуаціях етнічні стереотипи стають психологічним чинником міжетнічної напруженості, конфліктів [6].

Багатство стереотипів залежить від особистості, її вміння пізнавати зовнішній світ, представлений у спільній діяльності й спілкуванні; її здатності безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей. Ідеться про самосвідомість особистості, зокрема про її етнічний аспект, тобто про здатність ідентифікувати себе з певним етносом, відокремлюючись водночас від усіх інших етносів, усвідомлювати своє етнічне “я” як неповторне, унікальне явище. Етнічна самосвідомість може бути стійкою (тверда, непохитна самоідентифікація людини зі своїм етносом); може бути перехідного типу невпевненість,

коливання індивіда в питанні прихильності до свого етносу; звичайно, у такому стані опиняються етномаргінали; нарешті, вона може стати “нульовою” внаслідок повної асиміляції (за походженням індивід належить до певного етносу, але не вважає себе його представником). Етнічна самосвідомість може бути подвійною або навіть потрійною (коли, скажімо, індивід походить від різноетнічного шлюбу, а живе, як і його батьки, у третьому етнічному середовищі).

Сукупне “я” етносу найадекватніше віддзеркалюється й найповніше охоплюється у своїх суттєвих рисах терміном “етнічна ментальність” [6].

Для з’ясування місця етнічної ідентичності в ідентифікаційному просторі (матриці) особистості суттєвим виявляється розуміння того, що світ особистості є системною цілісністю. Цінності й потреби не можуть бути зрозумілі кожна окремо; вони взаємозв’язані і, як компоненти типологічної системи особистісної мотивації, екстраполюють у суспільну сферу. Саме тому для людей з однією системою особистісної мотивації етнічність може бути значущою частиною їх ідентичності в цілому, для інших вона розміщена на периферії їх потреб, почуттів і уявлень. У системі мотиваційних цінностей деяких людей узагалі низька орієнтація на корпоративні зв’язки й значуща свобода від соціального контролю, етнічна ідентичність в ідентифікаційній матриці займає найменше місця. До того ж етнічна ідентичність, як і будь-яка інша, є ситуативною [9].

Різні наукові школи представляють різні уявлення про структуру етнічної самосвідомості. Соціальні психологи розглядають етнічну самосвідомість як уявлення про характерні риси своєї групи, тобто автостереотипні, а також як “усвідомлення” власної приналежності до певної етнічної групи [10, с.12].

Ю.Бромлей один із перших увів у науковий обіг вузьке й широке розуміння етнічної самосвідомості: у вузькому розумінні вона інтерпретується як усвідомлення приналежності до етнічної спільноти, у широкому – означає ще й уявлення людей про культуру, мову, історичне минуле свого народу, у т. ч. про державність, територію [2].

Сьогодні вже можна сказати, що саме розуміння структури етнічної самосвідомості може бути уточнене. Якщо говорити узагальнено, то в структуру етнічної самосвідомості (умовно кажучи – горизонтально) входить усвідомлення приналежності до етнічної групи, “образ ми” та етнічні інтереси.

Під “образом ми” розуміємо не тільки автостереотипи, тобто уявлення про характерні риси групи, але й інші уявлення про свій народ, його культуру, територію тощо [5, с.3].

Л.Дробижева [5, с.10] у визначенні структури етнічної самосвідомості не “розшифрувала” “образ ми”, інтерпретуючи тим самим, що він дуже мінливий і не завжди включає “обов’язковий” набір уявлень. У практиці

дослідниця неодноразово зустрічалася з тим, що певних уявлень у більшості груп або просто немає, або вони були виражені дуже слабо.

Згідно з концепцією, яку розробив ще французький соціолог кінця ХІХ – поч. ХХ ст. Е.Дюркгейм, “колективні уявлення” – це надіндивідуальний феномен свідомості, що має власний зміст і не зводиться до суми індивідуальних свідомостей. Ось чому у вивченні етнічної самосвідомості групи й особистості існують певні розбіжності. Якщо групову самосвідомість вивчають не тільки за результатами масових опитувань, але й за вторинними джерелами – літературою, пресою, міфами, прислів’ями тощо, то самосвідомість особистості вивчають за допомогою тестів, інтерв’ю, інших соціально-психологічних методів.

Індивідуальні уявлення особистості залежать від “включеності” її в етнічність, від освіти, ерудиції. Уявлення – це ніби когнітивне поле етнічної самосвідомості. Наші уявлення ми переживаємо, тобто тут задіяна й чуттєва емоційна сфера. Образ “ми” завжди емоційно забарвлений.

Отже, етнічна самосвідомість має складну структуру. Вона складається з когнітивних компонентів – уявлень “образу Я”, а також емоційних і поведінкових. У цьому плані великий інтерес викликає концепція соціетальної психіки О.Донченко [4, с.3]. Дослідниця розглядає соціум як цілісність, як інтегральний суб’єкт. Що ж розуміємо під “соціетальною психікою”? У найширшому розумінні – це субстанція життя соціуму, що передається із покоління в покоління у вигляді продукту наслідування історії і культури суспільства, включаючи географічні, кліматичні й ландшафтні умови життя людей. Тобто, користуючись термінологією К.Юнга, соціетальна психіка є своєрідним архетипом, тобто фігурою, що в процесі історії повторюється там, де вільно проявляється творча історія. Якщо ми будемо детальніше досліджувати ці образи, то виявимо, що вони певною мірою є узагальненою рівнодійною незліченних типових дослідів ряду поколінь, що вони являють собою психічні осадки великої кількості подібних переживань і усереднюють мільйони індивідуальних досвідів і дають, таким чином, картину психічного життя [9]. У процесі багатовікового формування цей продукт набрав певних контурів, певної форми, став своєрідним інформаційно-генеративним паттерном, незмінною глибинною основою індивідуальної динаміки. У дослідженні вченого йдеться про той же феномен, який сьогодні фігурує під іменем “менталітет”, але, не маючи чіткої структури, як предмет наукового розуміння, постійно зникає. Менталітет (ментальність в усталеному підході) – це структура, склад душі етносу, соціуму, співвідношення останніх [4, с.3]. Чітка структуризація менталітету соціуму дозволить почати розробку методів експертного аналізу й соціального проектування в галузі найрізноманітніших структур соціуму, а також пояснити те, що до сьогодні залишається загадкою [4, с.3].

Очевидним науковим фактом є те, що етнічна ідентичність, як ідентичність у цілому, формується в процесі соціалізації. Роль сім'ї, найближчого оточення, школи відзначається в будь-якій історичній, етнопсихологічній, соціально-психологічній літературі. У соціальній психології вирішального значення в становленні когнітивних етнічних уявлень надається процесу взаємодії. Ідею про формування й розвиток ідентичності – як результат міжетнічних взаємодій, у психології частіше пов'язують з іменем Д.Мід та Г.Теджфела [5]. Останньому належать висновки про прагнення до позитивної оцінки своєї групи навіть за цілком сприятливих міжетнічних відносин і невираженої ідентичності (достатньо одного віднесення себе до “своєї” групи). Порівняння на користь “своєї” групи відбувається за принципом “інтрагрупового фаворитизму”. Образ інших груп, як правило, спрощується й залежить від характеру міжетнічних стосунків. Природно, негативне ставлення формує несприятливий образ іншої групи. Бувають ситуації, коли на стереотип впливає обмеженість спілкування [10].

Елементом когнітивно-емоційних компонентів у структурі етнічної самосвідомості є й система етнічних стереотипів, яка означає, що у зв'язці взаємозумовленості в самосвідомості представлені автостереотипи “етно-інтегруючі атрибуції-уявлення про інші групи” [11].

Незалежно від бажання особистості, сприйняття норм іноетнічного середовища відбувається з позиції власного світогляду, що в соціальній психології називається “етноцентризмом” і полягає у схильності представників групи сприймати всі життєві явища з позицій “своєї” етнічної групи, яка розглядається як еталон. Тобто суть етноцентризму зводиться до сукупності масових ірраціональних уявлень про власну етнічну спільність, як про центр, навколо якого групуються всі інші [1, с.11]. Такі уявлення є психологічними утвореннями масової свідомості у вигляді конкретизованих спрощень образів свого народу, щедро наділених позитивними рисами, в кількості, яка набагато перевершує аналогічні риси в уявленнях про інші народи. Оскільки етнічні стереотипи складаються завжди в певному соціальному контексті, то, коли вони набувають стійкої форми упереджень, тобто стандартного й негативно забарвленого емоційного характеру, легко можуть бути використані як засоби розпалювання національної ворожнечі [9].

Етноцентризм як феномен буденної етнічної свідомості давно привертає увагу етнографів, соціологів, соціальних психологів, що вивчають процеси взаємодії і взаємовпливів етнічних груп [8; 7; 10]. Аналізуючи лише один із можливих ракурсів взаємостосунків етноконтактних груп, що проявляються у формі етноцентризму, У.Самнер надав йому універсального характеру, вважаючи, що інгруповим стосункам завжди властиві інтеграція й співробітництво, а аутгруповим – конкуренція і

ворожість. Таким чином, він постулював не тільки необхідність, але й універсальність етноцентризму як способу міжгрупового сприймання й взаємодії. Теорія етноцентризму, запропонована У. Самнером як єдино можливий спосіб взаємодії етноконтактних груп, що фатально визначає заздалегідь інгрупове співробітництво й аутгруповий негативізм, вступає у протиріччя з емпіричними даними, нагромадженими в етнографії та етносоціології. Відповідно до цих даних, відносини конкурентності, ворожості чи ізоляції не є універсальними характеристиками міжетнічних контактів. Соціологи й етнографи називають численні факти такої взаємодії етносів, що базуються на взаємній терпимості й характеризуються співробітництвом і міжкультурними запозиченнями.

Негативний етнічний гетеростереотип нерідко позначається термінами “забобони”, “упередження”, виникає питання про зіставлення забобону й негативного етнічного гетеростереотипу, що є необхідним елементом етноцентризму. Можна передбачити, що це не ідентичні, хоч і близькі феномени.

Забобони містять лише окремі негативні характеристики аутгрупи, котрі зачіпають її конкретні етнокультурні особливості, неприйнятні з погляду оцінюючої групи. Це не виключає позитивних оцінок як окремих сторін життєдіяльності аутгрупи, так і етносу в цілому, що сприяє успішній взаємній адаптації етноконтактних груп, незважаючи на неприйняття окремих елементів культурної специфіки один одного.

Те, що кожній людині ближчі звичаї, побут і форми поведінки, серед яких вона виросла і до яких звикла, – цілком нормально й природно. Темпераментному італійцю повільний фін може здатися млявим і холодним, а останньому може не подобатися південна гарячковість. Чужі звичаї іноді здаються не тільки дивними, безглуздими, але й неприйнятними. Це так само природно, як природні самі відмінності між етнічними групами і їх культурами, сформованими в різних історичних і природних умовах.

Проблема виникає лише тоді, коли ці справжні або уявні відмінності підносяться в ранг головної якості й перетворюються у ворожу психологічну установку щодо певної етнічної групи, установку, що ділить народи психологічно, а потім і теоретично обґрунтовує політику дискримінації. Це і є етнічні забобони, упередження.

Висновки. Було б не логічно заперечувати значення стереотипів для суспільства. Вони забезпечують стабільність, визначеність і швидкість реакції. Якщо шаблон достатньо досконалий, то в більшості конкретних ситуацій, не виходячи за рамки звичного, творче мислення виявляється зайвим – достатньо застосувати готові схеми. Шаблони – результат досвіду й розвитку, а стабільність (у тому числі й соціальна) – продукт системи шаблонів.

Необхідність пристосування до навколишнього світу породжує стандартизацію поведінки й мислення. Переходячи в стереотипи, стандартизація спрощує взаємодію людей у звичних ситуаціях, підвищуючи її однозначність і визначеність. Стереотипи – вдалий спосіб класифікації й систематизації матеріалу, спосіб зробити навколишній світ більш доступним для розуміння. Кількість та якість стереотипів залежать від особистого досвіду; вони проявляються в процесі взаємодії людей, які різняться за статтю, віком, національністю, релігією, культурним рівнем. Безперечно, що стереотипи полегшують сприйняття стабільних структур навколишнього світу. І тільки в динамічних за своєю природою процесах творчості стереотипи стають перешкодою: вони закріпачують мислення, заставляють його рухатись звичним, пройденим шляхом, що, зрозуміло, не веде до пошуку нового.

Суспільство прививає нам свої правила поведінки в ординарних ситуаціях, орієнтує на відповідні цілі та завдання, у силу чого духовне життя кожної окремої людини мало відрізняється від уявлень про неї навколишніх, що дає міцну основу для взаєморозуміння в суспільстві. Стереотипи – частина минулого досвіду, що сформувався в процесі діяльності людини й закріпився в мисленні і постійно використовується під час розв'язання завдань, які виникають у звичних ситуаціях. Усе це спрощує й полегшує систему налагодження контактів, водночас складність полягає в тому, що вони створюють тенденційність, консерватизм у розв'язанні нових завдань.

Загалом слід констатувати очевидну закономірність, суть якої полягає в тому, що в етнічній самосвідомості важливу структурно-функціональну роль відіграє система етностереотипів, яка є не лише її істотним елементом, але й потужною детермінантою розвитку. Стереотипи – невід'ємний елемент буденної свідомості. Жодна людина не може самотійно, творчо реагувати на всі життєві ситуації. Стереотип, що акумулює деякий стандартизований колективний досвід, навіяний індивіду в процесі навчання й спілкування з іншими, допомагає йому орієнтуватися в житті й певним чином спрямовує його поведінку. Він може викликати як позитивні емоції, так і негативні. Суть його в тому, що він відображає ставлення, установку даної соціальної групи до певного явища. Кожна етнічна група (плем'я, народність, нація, будь-яка група людей) має свою групову свідомість, котра фіксує її справжні й уявні специфічні риси.

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 1990. – 240 с.
2. Бромлей Ю.В. Этнос и Этнография. – М.: Наука, 1983. – 272 с.
3. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. – Днепропетровск, ДГУ, 1995. – 200 с.

4. Донченко Е.А. Социетальная психика: Монография. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.
5. Дробижева Л.М. Национализм, этническое самосознание и конфликты в трансформирующемся обществе: основные подходы к изучению // Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 90-х годов. – М., 1994. – С.31.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: Словарь-справочник. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 688 с.
7. Куликов В.Н., Сушков И.Р., Циплюк В.Г. Социально-психологический аспект межнациональных отношений // Психол. журнал. – 1991. – Т.12. – №1. – С.1–39.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. До питання про міжгрупові конфлікти й упередження // Соціальна психологія. – К., 2007. – №3(23). – С.3–17.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія етнічних спільностей і груп // Соціальна психологія. – К., 2006. – №4(18). – С.38–57.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
11. Орбан-Лембрик Л.Е. Традиції і звичаї як стійкі соціально-психологічні регулятори поведінки спільностей // Українство: національно-духовні виміри: Збірник праць і матеріалів. – Івано-Франківськ, 2005. – С.314–322.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект: Деловая книга, 2000. – 320 с.

The article is devoted to discovery of specific influence of stereotypes on the development of ethnic consciousness of a personality. Essences of concepts “ethnic stereotypes”, “ethnic consciousness”, “ethnic authenticity”, “nation” are studied.

Key words: *ethnic stereotype, selfconsciousness, ethnic authenticity, ethnic centrism, stereotypization, interpersonal perception.*

ЗМІСТ

<i>Орбан-Лембрик Л.Е.</i> Специфіка діяльності психолога-практика в підвищенні соціально-психологічної компетентності персоналу навчального закладу.....	3
<i>Міщиха Л.П.</i> Психоаналітична теорія творчості.....	18
<i>Борисюк А.С.</i> Професійна ідентичність і маргінальність фахівця.....	26
<i>Зорій Н.І.</i> Емпіричне дослідження психологічних чинників формування соціального характеру в контексті дослідження цілісності особистості.....	34
<i>Тоба М.В.</i> Рівень суб'єктивного контролю особистості та вплив групових норм на його формування.....	43
<i>Пілецька Л.С.</i> Ідентичність у контексті проблеми соціальної мобільності особистості.....	52
<i>Лютак О.З.</i> Етнічні особливості українців в Австралії.....	59
<i>Федоришин Г.М.</i> Соціально-психологічний підхід до вивчення механізмів впливу в стосунках “батьки – діти”.....	67
<i>Абдюкова Н.В.</i> Жіноча злочинність як психологічна проблема.....	77
<i>Чуйко О.М.</i> Психологічні умови оптимізації комунікативної активності студентів у ВНЗ.....	84
<i>Вітюк Н.Р.</i> Розвиток конфліктостійкості у школярів підліткового віку.....	91
<i>Карабин Т.В.</i> Трудоголізм як різновид субстанційної залежності особистості..	100
<i>Лембрик І.С.</i> Медико-психологічні особливості деформації внутрішньої картини здоров'я в дітей із синдромом вегетативної дисфункції.....	107
<i>Зінзюк Л.А.</i> Професійна компетентність як інтегральна характеристика формування особистості спеціаліста.....	117
<i>Федик О.В.</i> Самостійність як складова професійної готовності в системі самоосвіти майбутніх учителів фізичної культури.....	122
<i>Кузікова С.Б.</i> Формування ціннісно-сміслового простору в контексті професійного саморозвитку особистості майбутніх фахівців.....	130
<i>Юрченко З.В. Бірчинська Л.С.</i> Особливості статевої соціалізації дитини в дошкільному віці.....	137
<i>Коропецька О.М.</i> Професійна ідентичність як психолого-педагогічна проблема вузівської підготовки майбутнього фахівця.....	143

<i>Климишин О.І.</i> Християнська психологія: важливий ракурс психологічних досліджень людини.....	150
<i>Дмитерко-Карабин Х.М., Ловча Д.П., Дмитерко Д.Ю.</i> Психологічні особливості смисложиттєвих орієнтацій осіб, узалежнених від алкоголю та наркотичних речовин.....	158
<i>Шеремета В.Ю.</i> “Я-довіра” і “мені-довіра” – неконгруентність психологічних позицій у міжособистісних взаєминах.....	166
<i>Косар У.Б.</i> Ступінь об’єктивності когнітивного компонента професійної самосвідомості керівника як показник його управлінської компетентності.....	175
<i>Лисенко-Гелемб’юк К.М.</i> Психологічний вплив саморегуляції на розв’язання міжособистісного конфлікту.....	182
<i>Бойко С.М.</i> Психологічні особливості міжкультурної адаптації особистості до нового етнічного середовища.....	190
<i>Сидорик Ю.Р.</i> Відтворюваність психологічних характеристик родинних взаємин у життєвих планах юнацтва.....	198
<i>Юрченко І.В.</i> Функціонально неповна сім’я: характерні риси та проблеми.....	207
<i>Ищук О.Ю.</i> Розвиток системи психологічної підготовки вагітних жінок до пологів: історичний аспект.....	217
<i>Шевчук Г.С.</i> Становлення системи професійної психологічної допомоги вагітним жінкам та виокремлення психології материнства.....	225
<i>Царькова О.С.</i> Психологічні особливості впливу музики на особистість.....	235
<i>Карпюк Ю.Я.</i> Особливості становлення ціннісних орієнтацій молодших школярів.....	243
<i>Курилюк С.І.</i> Особливості розвитку нейродинамічних властивостей у спортсменів-дзюдоїстів на початковому етапі діяльності шляхом використання психологічного тренінгу.....	250
<i>Турецька Х.І.</i> До проблеми діагностичних критеріїв особистісної ідентичності.....	258
<i>Дем’янчук С.П., Юркевич Г.Й.</i> Індивідуально-психологічні особливості неповнолітніх засуджених.....	267
<i>Марунчак В.С.</i> Самогубство як соціально-психологічний феномен.....	274
<i>Іванченко О.І.</i> Вплив етнічних стереотипів на розвиток самосвідомості особистості.....	284

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – Вип.13. – Ч.2. – 294 с.

Наукове видання

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія ІФ 3398

Старший редактор: Василь ГОЛОВЧАК
Літературний редактор: Руслана БОДНАР
Комп'ютерна правка і верстка: Віра ЯРЕМКО
Коректор: Віта ТИМКІВ

Здано до набору 22. 02. 2008 р. Підписано до друку 19. 05. 2008 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 17,6. Тираж 150 прим. Зам. 53.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. С.Бандери, 1, тел. 71-56-22
*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718*

