

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»

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

*Випуск 17  
Частина 1*

Івано-Франківськ  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
2012

ББК 87.2 + 60.5 + 88

З-41

*Друкується відповідно до рішення вченої ради  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(протокол № 7 від 21.03.2012 р.)*

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

Свідоцтво про державну реєстрацію. Серія ІФ 3398

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

**Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія.** – Івано-Франківськ :  
З-41 Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,  
2012. – Виш. 17. – Ч. 1. – 214 с.

**ББК 87.2 + 60.5 + 88**

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,  
експертного та конкурсного відбору

© ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2012  
© Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2012

## ЗМІСТ

### СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Надія Вітюк</b> Психологічний аналіз рівня конфліктостійкості студентської молоді.....	5
<b>Вікторія Кравченко</b> Довірче спілкування в структурі міжособистісної взаємодії.....	16
<b>Оксана Чуйко</b> Професійні цінності в системі смисложиттєвих орієнтацій фахівця.....	22
<b>Ірина Губеладзе</b> Соціально-психологічні чинники міграції сільської молоді в місто.....	30
<b>Ольга Палагнюк</b> Психологічні засади формування соціальної відповідальності в особистості: аналіз в умовах українського суспільства.....	38
<b>Оксана Турчин</b> Психодидактичні проблеми вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.....	46
<b>Марія Дзюбинська, Юрій Сидорик</b> Особливості часу сенсомоторної реакції в студенток з різним соціометричним статусом у студентській групі.....	54
<b>Ірина Іванчук</b> Визначення провідного типу світосприйняття (емоційно-оцінковий компонент картини світу) в осіб юнацького віку.....	61
<b>Людмила Підлипна</b> Співпраця психолога та педагога.....	67
<b>Лариса Березовська</b> Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» учителів.....	74

### ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Олена Ліщинська, Вікторія Мяленко</b> Соціально-психологічний аналіз взаємовпливу політичних очікувань і політичної культури української спільноти.....	83
<b>Олег Лозинський</b> Політична корупція в ментально-інформаційному вимірі.....	90

### ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Ірина Сохан</b> Психологічний аналіз правомірної поведінки сучасної молоді.....	97
---	----

### ПСИХОЛОГІЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

<b>Галина Федоришин</b> Мотивація конфліктів, особливо небезпечних для сімейної цілісності.....	104
<b>Тетяна Нікольська</b> Теоретичні основи підходу до проблеми насильства над жінкою в сім'ї як об'єкта соціальної роботи, правового захисту та психологічної допомоги.....	112

<b><i>Мирослава Гасюк</i></b>	
Ненормативна криза бездітності та особливості її подолання.....	120
<b><i>Ірина Пушкарук</i></b>	
Ідентифікація з батьком як провідний механізм формування батьківської ідентичності чоловіка.....	126
<b><i>Ірина Щурик</i></b>	
Мотивація усиновлення та аналіз потреби психологічного супроводу сім'ї усиновителів.....	133
<b><i>Вікторія Варга</i></b>	
Етнопсихологічні особливості стилю виховання українців та угорців.....	140

## **ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

<b><i>Лариса Міщиха</i></b>	
Психологічний аналіз творчого потенціалу Г.С.Костюка (на біографічному матеріалі).....	153
<b><i>Лариса Заграй</i></b>	
Герменевтична парадигма в дослідженні механізмів конструювання гендерного досвіду особистості.....	163
<b><i>Світлана Литвин-Кіндратюк</i></b>	
Психолого-історичні трансформації естетики повсякденності.....	170
<b><i>Надія Парцей, Юрій Сидорик</i></b>	
Особливості самооцінки в студенток із різними показниками індексу маси тіла.....	177
<b><i>Наталія Матейко</i></b>	
Рівень сформованості вищих психічних функцій та їх вплив на успішність навчання.....	183
<b><i>Зоя Юрченко</i></b>	
Психологічний профіль особистості підлітка-адикта.....	193
<b><i>Олена Данілова</i></b>	
Соціальна перцепція ікони як духовна детермінанта сучасної релігійної молоді.....	198
<b><i>Юлія Карп'юк</i></b>	
Формування і розвиток ціннісно-орієнтаційної сфери молодших школярів: психолого-педагогічні досягнення та проблеми.....	205
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....</b>	<b>212</b>

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНЯ КОНФЛІКТОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті репрезентовано результати емпіричного дослідження особливостей поведінки студентів ВНЗ у конфліктних ситуаціях та рівня їх конфліктостійкості. Визначено ступінь схильності студентської молоді до конфліктної поведінки, домінуючі стратегії взаємодії, характер спрямованості щодо вирішення проблем, здатність юнаків і дівчат контролювати вияв негативних емоцій у конфлікті, міру гармонійності їх міжособистісних стосунків.*

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

*The results of an empirical study of the behavior of university students in conflict situations and the level of their conflict stability are represented in the article. The degree of students' inclination to conflict behavior, dominant strategies of interaction, ways to solve problems, boys' and girls' ability to control their negative emotions in conflict situations and ways to create harmonious interpersonal relationships are determined in the article.*

**Key words:** *conflict, conflict stability of personality, conflictogen, conflict situation.*

Людське суспільство завжди було наповнене суперечностями й конфліктами – і це природно, оскільки суперечність є джерелом розвитку всього живого. Однак зараз, унаслідок поєднання різного роду криз у світі та в Україні і постійних значних змін у всіх сферах життєдіяльності суспільства, коли, як влучно зауважила Л.Костенко, «час рухається з реактивною швидкістю» і «майбутнє щодня стає минулим» [7, с.11], постійно зростає міра соціально-психологічної напруги. Сьогодні ми зауважуємо підвищення рівня тривожності, невпевненості, розчарування багатьох людей і соціальних груп, а відтак – зростання їх конфліктності та агресивності, аж до різних форм насильства. Особливо складно стає працювати та взаємодіяти за таких обставин молодим спеціалістам, зайнятим у соціонічній сфері діяльності. Адаптуючись до нових обставин життєдіяльності, вимог професії, вони змушені переживати масу стресів, швидко знаходити оптимальне вирішення різномантних проблем і долати розбіжності в поглядах з іншими людьми. У зв'язку із цим важливим чинником професіоналізму та конкурентоспроможності нинішніх випускників вищих навчальних закладів вважаємо конфліктостійкість особистості.

Разом з тим слід зазначити, що проблема конфліктостійкості, незважаючи на її актуальність, нечасто стає предметом спеціальних досліджень у вітчизняній психології. Більше того, в українських психологічних і тлумачних словниках цей термін навіть не представлений. Дотично конфліктостійкість розглядається в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців, присвячених питанням поведінки особистості в конфліктних ситуаціях (М.Примуш, Г.Ложкін, Н.Пов'якель, Б.Хасан, С.Гіренко, О.Шаган та ін.), надання психологічної допомоги учасникам конфлікту (Н.Грішина, М.Литвак, Дж.Г.Скотт та ін.), оптимізації способів пове-

дінки особистості в складних життєвих ситуаціях (М.Литвак, Л.Петровська, В.Семиченко, Т.Яценко та ін.). Нерідко в психологічній літературі вживаються дефініції, близькі до поняття «конфліктостійкість», такі як «психологічна стійкість» (М.Варій, В.Власов та ін.), «стресостійкість» (С.Анохіна, В.Аршавський, В.Ротенберг та ін.), «емоційна стійкість» (К.Ізард, Б.Мещеряков, В.Зінченко, П.Зільберман та ін.), «життєстійкість» (С.Кобейса, С.Мадді). Найбільш продуктивним нині вважається дослідження конфліктостійкості російськими вченими А.Анцуповим та А.Шипіловим, які цілісно розглядають суть даного феномену, визначаючи його межі та структуру. Таким чином, актуальність проблеми формування й розвитку конфліктостійкості в студентів ВНЗ зумовлюється суперечностями між вимогами сучасного суспільства до рівня професіоналізму молодих спеціалістів і недостатнім теоретичним та експериментальним дослідженням цього питання у вітчизняній науці.

На цьому етапі дослідження нашою **метою** було емпіричне вивчення рівня конфліктостійкості студентської молоді та визначення особливостей поведінки юнаків і дівчат у конфліктних ситуаціях.

Конфліктостійкість розглядається нами як вид психологічної стійкості особистості, що забезпечує здатність конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, продуктивно вирішувати життєві завдання й здійснювати управління конфліктом завдяки саморегуляції та самоконтролю в складних, емоційно напружених ситуаціях [4, с.111]. Ця особистісна властивість не є вродженою, а розвивається в процесі життєдіяльності індивіда й пов'язана, насамперед, з особливостями соціалізації, навчання, виховання та самовиховання.

Структура конфліктостійкості, за А.Анцуповим та А.Шипіловим, включає такі компоненти: емоційний (відображає рівень і характер збудливості психіки та її вплив на успішність спілкування в складній ситуації), вольовий (дозволяє індивіду регулювати своє емоційне збудження в конфліктній ситуації), пізнавальний (передбачає стійкість функціонування пізнавальних процесів особистості), мотиваційний (спрямованість на вирішення проблеми, здатність коригувати свої інтереси залежно від зміни обставин конкретної ситуації і розподілу сил), психомоторний (забезпечує правильність дій, їх чіткість і відповідність ситуації) [1, с.203–204]. Аналіз складових конфліктостійкості дозволяє виявити ряд ознак, які визначають можливість конструктивної поведінки особистості в умовах впливу стресових і конфліктних чинників, і міра розвитку яких указує на рівень сформованості відповідної характеристики.

Високий рівень конфліктостійкості забезпечує здатність людини контролювати свій емоційний стан у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, протистояти впливу стресорів і конфліктогенів, об'єктивно оцінювати проблему, власні мотиви, дії та поведінку партнерів щодо взаємодії, долати психологічні бар'єри в спілкуванні й оптимізувати стосунки з опонентами, досягати поставлених цілей, зважаючи на цінності, інтереси та почуття інших людей. Однак із зниженням ступеня конфліктостійкості зростає рівень конфліктності особистості – підвищеної схильності до участі в конфліктах та їх провокації. Основними наслідками низької конфліктостійкості є: періодичне ускладнення стосунків з іншими людьми; нездатність своєчасно й оптимально вирішувати проблеми та конфлікти; тран-

сформація особистісних рис і властивостей (неадекватність самооцінки, необ'єктивність, підвищена тривожність, дратівливість, агресивність, низька толерантність, егоцентризм, мстивість, невпевненість, непослідовність, формування негативних установок щодо інших людей, самого себе та й до світу загалом); негативні соціально-професійні наслідки (зниження якості й інтенсивності діяльності, професійно-психологічна деформація, протиправні вчинки, авторитарний стиль управління, негативний соціально-психологічний клімат у колективі); погіршення стану здоров'я як самого індивіда, так і тих, хто його оточує [3; 4].

В дослідженні, яке тривало протягом 2009–2011 рр., узяли участь 209 студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника спеціальностей «Психологія», «Менеджмент організацій», «Туризм», «Готельна і ресторанна справа» віком 20–26 років. Вибірка включала 68 представників чоловічої статі та 144 – жіночої.

Під час дослідження виконувалися такі завдання: аналіз особливостей реагування респондентів на виникнення проблемних ситуацій в їхній життєдіяльності; визначення рівня конфліктності – конфліктостійкості студентів; виокремлення психологічних чинників, які впливають на характер їх поведінки в конфліктах; вивчення домінуючих стратегій поведінки студентської молоді в конфліктних ситуаціях.

З метою вирішення поставлених у роботі завдань було використано низку методик: «Діагностика схильності до конфліктної поведінки» (автор – К.Томас) [7]; «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (автор – В.Бойко) [5]; розроблену нами анкету, яка включала 30 питань; опитувальник «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» (автор – С.Духновський) [6]. З огляду на структуру конфліктостійкості, нами вивчалися такі критерії прояву цієї властивості особистості: частотність та характер використовуваних конфліктогенів, здатність конструктивно протистояти впливу конфліктогенів, міра напруженості, агресивності, відчуженості та конфліктності студентів, схильність до участі в конфліктних ситуаціях, здатність до самоконтролю в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії, переважаючий стиль поведінки в конфлікті, характер їх очікувань як учасників конфліктних ситуацій та ін.

У результаті проведеного дослідження нами були отримані такі дані.

Відповідаючи на запитання анкети «Чи часто ви потрапляєте в конфліктні ситуації?», 58,4% опитаних нами студентів заявили, що учасниками конфліктних ситуацій вони стають не дуже часто, 35,9% – рідко, а 5,7% – часто. Результати аналізу суб'єктивного оцінювання молодими людьми рівня своєї конфліктності показали, що тільки третина з них оцінює себе як неконфліктних людей (30,1%), а трохи більше половини (54,5%) зізналися у своїй ситуативній конфліктності. На власну конфліктність як рису характеру вказали 6,7% опитаних, решта респондентів (5,7%) не визначилася із відповіддю, що свідчить про їх нездатність чи небажання об'єктивно оцінити самих себе. Попри це, на наше запитання «Чи не заважає вам ваша конфліктність у житті?» тільки 8,6% із числа тих, хто визнав себе конфліктними, дали ствердну відповідь, 53% відповіли «так, інколи заважає», а 38,4% зазначили, що їхня конфліктність їх цілком влаштовує, що виказує відсутність у них достатньої мотивації щодо розвитку власної конфліктостійкості.

Здебільшого студенти конфліктують із батьками (на це вказали 31,6% опитаних), з іншими членами сім'ї – насамперед, із братами та сестрами (23,9%), а також самі із собою, тобто періодично або тривалий час переживають внутрішньоособистісний конфлікт (21,1%). Звичайно, вони нерідко конфліктують і з друзями (12,9%), з одногрупниками (14,8%), і навіть із чисто випадковими людьми (6,2%), однак, як бачимо, відсоток таких відповідей значно нижчий. Отримані нами дані ще раз підтверджують загальну тенденцію конфліктності міжособистісних стосунків: чим інтенсивнішими, глибшими, тіснішими є контакти, тим більше суперечностей у них виникає.

Аналізуючи відповіді студентів на відкрите питання «Що стає причинами конфліктів найчастіше?» ми з'ясували, що більшість непорозумінь молоді люди пов'язують із особистісними якостями – як своїми власними, так і інших людей, як-от: неадекватна самооцінка, конфліктність, дратівливість, егоїзм, схильність до маніпулювання іншими та ін., незбігом поглядів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, особливостями поведінки людей, що призводить до довільного чи мимовільного порушення комфортних стосунків, а також наявністю недовіри, антипатії до інших, відсутністю чітко окреслених групових норм та їх недотриманням. Причому респонденти зазначили, що найбільше їм не подобається в людях таке: зверхність (на це вказали 63,2% з них), схильність до говоріння неправди, обману, нещирість (51,2%), схильність використовувати інших у своїх інтересах (45,9%), несправедливість (42,6%), егоїзм (42,1%), безвідповідальність (35,4%), злість, агресія (31,1%), нечутливість до інших людей та їхніх проблем, байдужість (19,1%), небажання співрозмовника вислухати інших (18,2%).

Водночас було виявлено, що значна частина студентів далеко не завжди може владнати з негативними емоціями, які неминуче виникають у конфліктних ситуаціях. На питання про те, як вони почуваються за таких обставин, наші респонденти відповіли, що вони хвилюються, переживають (45,5%), дратуються (37,8%). Зберігають спокій у конфлікті тільки 18,3% молодих людей. Чи можуть вони виявити самовладання? Здатними до самоконтролю в конфлікті вважають себе тільки 34,9% учасників дослідження. Більше половини опитаних юнаків та дівчат (57,9%) зазначили, що не завжди можуть стримати вияв негативних емоцій, а 7,2% зізналися, що взагалі не можуть справитися з гнівом, образою, роздратуванням, що, очевидно, реалізується в їх неконструктивній або й деструктивній поведінці.

Наявність проблем, пов'язаних із виявом емоцій, у міжособистісному спілкуванні студентів було підтверджено й результатами опрацювання учасниками дослідження методики В.Бойка. Аналіз отриманих даних показав, що тільки кожному десятому з наших респондентів емоції зазвичай не заважають контактувати з іншими людьми (10,5%); незначні емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні виявлені у 22,9% опитаних; однак у 41,7% респондентів виникають більш значні труднощі у взаємодії, пов'язані з виявом емоцій; кожному четвертому студентові (25%) емоції істотно заважають у міжособистісній взаємодії, що припускає схильність до деяких дезорганізуючих реакцій або станів.

Більш детальний аналіз конкретних «перешкод», які виникають у студентської молоді, дозволив констатувати, що основними проблемами їх міжособис-



тісної взаємодії, пов'язаними з емоційною сферою, є неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій, небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Результати діагностування емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні студентської молоді**

«Перешкоди» в розвитку емоційних контактів	Показники прояву (у%)		
	Усього	Юнаки	Дівчата
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	29,1	27,9	29,6
Неадекватний прояв емоцій	39,7	27,9	44,4
Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	35,1	37,2	34,3
Домінування негативних емоцій	26,5	34,8	23,1
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	34,4	41,9	31,5

Причому порівняльний аналіз результатів дослідження за гендерним критерієм показав наявність деяких відмінностей в емоційних проявах представників різних статей. Так, ми виявили, що неадекватний вияв емоцій, невміння дозувати їх дещо частіше стає проблемою в повсякденному спілкуванні для дівчат, ніж для юнаків. Пояснення цього ми знаходимо в працях із гендерної психології (Т.Бендас, Дж.Грей, Е.Е.Массобу, С.Н.Гаклін та ін.), у яких стверджується, що представниці жіночої статі є більш імпульсивними, сильніше переживають стрес, удвічі частіше страждають від тривожності й депресій, ніж чоловіки. Жінки хворобливіше переживають свої помилки, критичні зауваження, гостріше реагують на неповагу до себе; щоб висловити свої почуття найбільш повно, вони використовують різні перебільшення, метафори й узагальнення. Нерідко під час конфлікту жінки плачуть, сердяться і критикують опонентів за брак уваги й нечуйність [2; 4].

Основними емоційними бар'єрами юнаків, за результатами нашого дослідження, є небажання зближуватися з іншими людьми на емоційній основі та домінування негативних емоцій. На нашу думку, це пов'язано з наявністю у більшості представників чоловічої статі т. зв. незалежної Я-концепції, відсутністю в них, на відміну від дівчат і жінок, звичаю й бажання говорити з іншими людьми про свої почуття та переживання, просити в них поради й отримувати психологічну допомогу. Очевидно, що наслідком цього є виникнення труднощів у раціоналізації негативних емоцій. А загалом, як бачимо, проблеми у взаємодії, пов'язані з виявом емоцій, властиві представникам обох статей.

У процесі дослідження проявів конфліктостійкості студентської молоді ми вважали за необхідне вивчити особливості вживання майбутніми спеціалістами конфліктогенів – вербальних і невербальних чинників, використання яких призводить до ескалації конфлікту. На основі аналізу отриманих результатів анкетування ми виявили, що наші респонденти періодично вживають образливі для співрозмовника слова, у чому зізналися 70,3% з них; 3,4% використовують вербальні конфліктогени (їх ще називають саботажниками спілкування) часто, а 25,8% стверджують, що ніколи так не роблять. На питання «Чи часто ви крити-

куєте інших людей?» наші респонденти відповіли, що здебільшого роблять це нечасто (25,4%), тільки за необхідності, (таких відповідей було отримано 44,5%), однак є й такі, що люблять критикувати інших (13,4%). Намагаються не критикувати партнерів по взаємодії 16,7% опитаних.

Нерідко наші респонденти дозволяють собі розмову із співрозмовником у категоричному, наказовому тоні (таких було 69,4%), не допускають цього під час розмови 25,4%, а постійно так спілкуються 5,7% студентів. Тактовність щодо свого опонента в суперечці чи конфлікті можуть виявляти тільки 41,6% опитаних, 55% студентів це далеко не завжди вдається зробити, а 3,4% навіть і не намагаються. Водночас 74,6% опитаних визнали, що під час розмови вони періодично перебивають інших людей, 5,8% зізналися в тому, що їм притаманна така манера спілкування й вони досить часто не вислуховують свого співрозмовника, втручаючись у його мовлення, і тільки 19,6% учасників дослідження відповіли, що намагаються ніколи так не робити.

Таким чином, ми бачимо, що молоді люди, студенти вищої школи, нерідко використовують конфліктогени в міжособистісній взаємодії. Це пов'язано з їх свідомим чи підсвідомим прагненням до домінування та до самозахисту в складних ситуаціях, коли вони відчувають реальну або й уявну загрозу своїй самооцінці з боку інших людей. Зважаючи на те, що закономірністю дії конфліктогенів є їхня здатність викликати у відповідь такий самий за силою впливу або й ще сильніший конфліктоген, така поведінка студентів призводить до швидкого розгортання конфліктних ситуацій, тим паче при їх невисокій здатності до самоконтролю емоцій.

Учасники дослідження стверджують, що якщо поведінка співрозмовника їм чимось не подобається, то вони переважно намагаються зберігати спокій і не звертати на це особливої уваги, зазначаючи при цьому, що «ніхто з нас не ідеальний» (42,6%), але приблизно стільки ж людей займають активну позицію й тактовно роблять зауваження співрозмовникові (41,6%). Уникають загострення ситуації і замовчують своє невдоволення 34,5% опитаних, 24,4% дратуються й відкрито роблять зауваження, а 18,7% узагалі припиняють спілкування. За цими даними простежуємо різні типи поведінки студентів у проблемних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Важливим показником конфліктостійкості людини є спосіб її реагування на появу інциденту. Тому, щоб дослідити цей аспект, ми задали студентам питання: «Як ви поведетеся після виникнення зіткнення? Якою переважно є ваша перша реакція в конфлікті?». Розподіл відповідей студентів на це питання подано в табл. 2.

*Таблиця 2*

**Основні тенденції реагування студентів на виникнення конфлікту  
(за результатами опитування)**

<b>«Якою переважно є ваша перша реакція в конфлікті?»</b>	<b>Показники, у%</b>
а) «серджуся і намагаюся відповісти образою на образу, дію за принципом «кращий захист – це напад»	25,4
б) «намагаюся спочатку заспокоїтись, щоб не піддатися впливу негативних емоцій»	33,6
в) «почуваюся кепсько, засмучуюся, переживаю, але зазвичай мовчу»	14,1
г) «дратуюся, а тому намагаюся припинити спілкування»	26,9

Порівнюючи отримані дані щодо стилю реагування студентів на конфліктотогени опонента до і після виникнення інциденту, ми помітили певні зміни. Так, після того, як відбувається зіткнення, кількість пасивних реакцій (типу «засмучуюся, однак мовчу про свої переживання») зменшується більше, ніж удвічі, натомість у зв'язку з посиленням емоційної напруги зростає рівень суперництва та уникнення контактів.

Водночас у результаті дослідження ми з'ясували, що більшість респондентів не мають виражених негативних установок щодо інших учасників конфлікту. На запитання анкети «Чого ви бажаєте своєму опоненту найчастіше?» вони відповіли таке:

- «добра, хоч дана ситуація мені й неприємна» (таких відповідей було 64,1%);
- «хай йому (їй) буде погано, він (вона) на це заслуговує» (6,2%);
- «мені байдуже, що з ним (з нею) буде, головне, щоб мені було добре» (30,1%).

У випадку виникнення конфліктних ситуацій студенти очікують від своїх опонентів здебільшого співпраці (59,8%), взаємних поступок (34,9%), рідше – вияву з їх боку небажання обговорити проблемні питання (22%), конкуренції (13,9%) й пристосування (9,6%). Цікаво, що в ідеалі їхня власна поведінка бачиться опитаним приблизно такою ж.

Коли ми запитали студентів: «Чого ви прагнете в конфлікті? На що спрямована стратегія вашої поведінки?», то побачили, що вони здебільшого мотивовані на пошук взаємовигідних рішень шляхом співробітництва (52,6%) та компромісу (42,6%). Значно меншу готовність наші респонденти виявили щодо поведінки в напрямі уникнення конфлікту (23,4%), суперництва й відкритої боротьби за свої інтереси (19,1%) та до власних односторонніх поступок на користь опонента (2,9%). Таким чином, можемо зробити висновок про перевагу в студентській молоді налаштування на конструктивну взаємодію з іншими учасниками конфліктних ситуацій.

Результати тестування студентів за методикою К.Томаса дозволяють стверджувати, що домінуючими стратегіями їх поведінки в конфліктах, справді, є співробітництво та компроміс (див. табл. 3), і це, попри відмінності в кількісних показниках, відповідає заявленим ними намірам.

Таблиця 3

**Домінуючі стратегії поведінки студентів у конфліктних ситуаціях**

Стратегія поведінки	Показники (%) з повторами	Показники (%) без повторів
Суперництво	26	11,2
Співробітництво	55	30,3
Компроміс	57	26,2
Уникнення	47	22,5
Пристосування	19	9,8

\*Зважаючи на те, що як переважаючі можуть виступати не одна, а нерідко 2 і більше стратегій поведінки, нами подані результати дослідження як із повторними домінантами, так і без повторів.

Оскільки конфліктостійкість особистості виявляється насамперед у контактах з іншими людьми, ми вважали необхідним діагностування окремих характеристик гармонії – дисгармонії міжособистісних стосунків студентської молоді. З цією метою нами був використаний опитувальник «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» (СОМО) С.В.Духновського. Індикаторами дисгармонійності, на думку автора методики, виступають напруженість, відчуженість, конфліктність та агресивність у взаєминах між людьми [6].

Аналіз та узагальнення отриманих нами емпіричних даних за цією методикою показали чітко домінування середніх показників за рівнями напруженості, відчуженості, агресивності студентів та конфліктності їх міжособистісних стосунків (див. рис. 1).

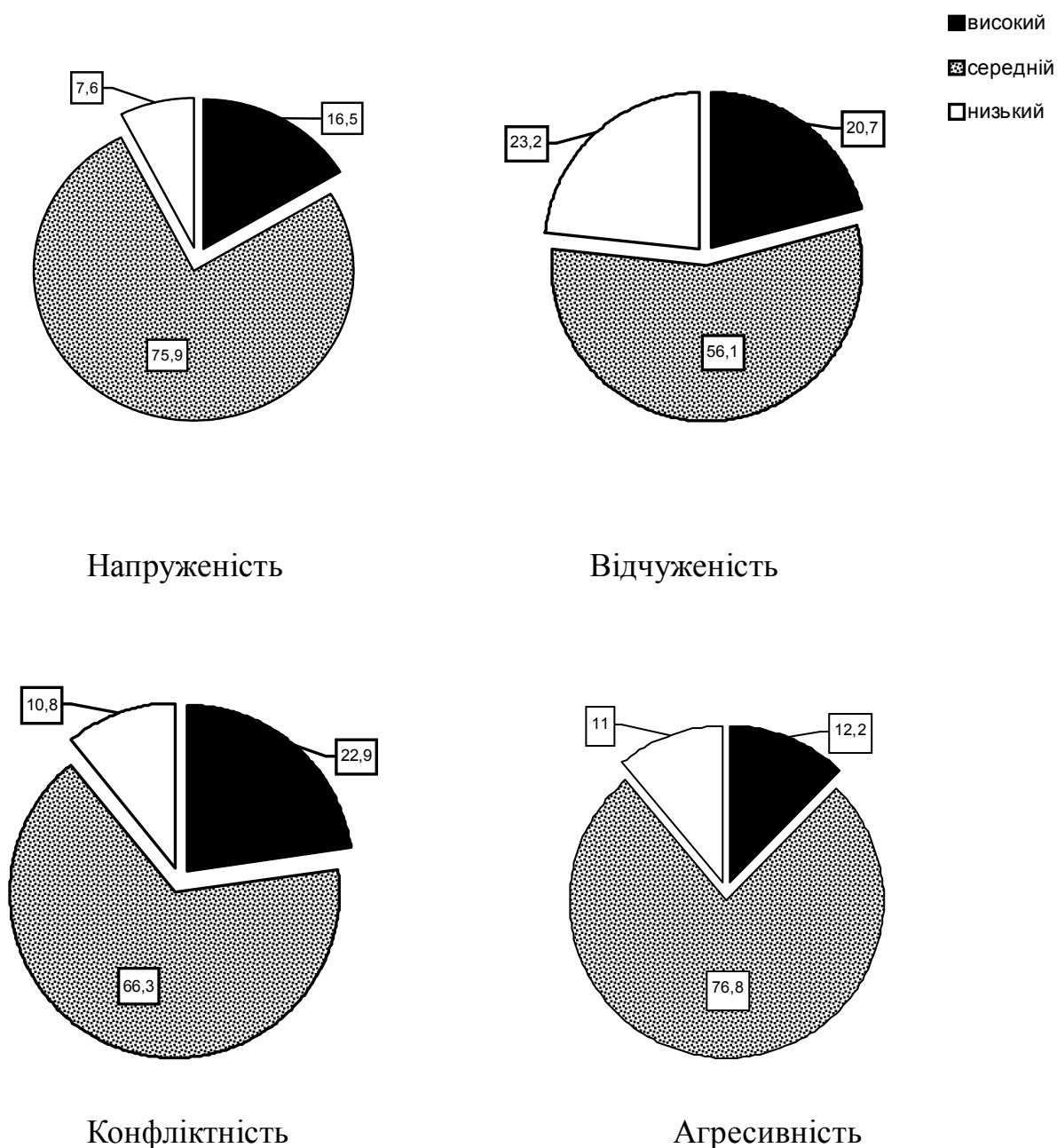


Рис. 1. Результати дослідження рівня напруженості, відчуженості, конфліктності та агресивності студентів у міжособистісних стосунках (у %)

Переважання середніх значень за параметрами гармонійності – дисгармонійності міжособистісних стосунків є свідченням того, що в контактах з іншими людьми більшість студентів прагнуть зайняти позицію «на рівних», серйозні (нездоланні) труднощі й проблеми відсутні або успішно ними вирішуються. Їхня взаємодія характеризується відкритістю, наявністю позитивного ставлення один до одного, довіри, емоційного комфорту.

Разом з тим якісний аналіз емпіричного матеріалу заставляє звернути увагу на такі факти:

- 20,7% опитаних (а це кожен п'ятий студент вузу) характеризуються високим рівнем відчуженості у взаєминах з іншими людьми, що вказує на можливе переживання ними самотності, ізольованості, а також на відсутність довіри, розуміння, наявність дискомфорту в стосунках, прагнення дистанціюватися;

- у 22,9% студентів виявлено високий рівень конфліктності, що свідчить про наявність постійних суперечностей у взаємодії з оточуючими, орієнтацію на свої інтереси, підвищену схильність до провокації конфліктів та часту участь у них;

- 16,5% учасників дослідження мають високий рівень напруженості, що є ознакою підвищеної тривожності та дисгармонійності взаємин з іншими людьми;

- низький рівень агресивності властивий тільки 11% опитаних, що говорить про їх здатність вирішувати проблеми в міжособистісних стосунках ненасильницьким способом, не завдаючи шкоди іншим людям;

- низький рівень конфліктності наявний тільки в 10,8% респондентів;

- лише 7,6% студентів не відчують напруженості в міжособистісних контактах.

За результатами опрацювання методики СОМО, високий рівень гармонійності в стосунках наявний тільки у 23,2% респондентів, середній рівень – у 67%, низький – у 9,8%. Ці показники є важливими для розуміння проблем міжособистісного характеру, що виникають у студентських групах у процесі професійного навчання майбутніх спеціалістів.

Під час дослідницької роботи ми поцікавилися також і тим, що допомагає молодим людям пережити складні ситуації в їхньому житті. На основі опрацювання й аналізу даних анкетування було з'ясовано, що найчастіше юнаки та дівчата звертаються до таких способів подолання негативних емоцій: роздуми над проблемою, спілкування з друзями, їхня підтримка, прогулянки, розваги, відвідування церкви, молитва, сповідь, спілкування із членами родини та їхня підтримка. Крім того, раціоналізація емоцій, хоч і значно рідше, відбувається шляхом занять спортом, танцями, читання спеціальної (психологічної) та художньої літератури тощо. Водночас з-поміж іншого, нерідко звучала відповідь типу «якось воно буде», «нічого не роблю, покладаюся на те, що час усе вилікує», що свідчить про пасивне ставлення частини студентства до особистих проблем, намагання уникнути їх вирішення та побоювання чи небажання брати на себе відповідальність у таких ситуаціях.

На питання анкети «Чи хотіли би ви навчитися інакше реагувати на виникнення суперечностей у спілкуванні?» 56,5% опитаних відповіли ствердно, а 43,5% зауважили, що їхній спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях їх цілком

влаштовує. На питання «Чи працюєте ви над тим, щоб покращити свій стиль реагування в конфліктах?» відповідь «так» було отримано від 41% студентів; інші відповіли «ні» (31,6%) або «ні, але загалом хотілось би покращити свій стиль реагування» (27,3%).

Разом з тим наші респонденти хотіли би розвинути в собі деякі вміння та навички, пов'язані з оптимізацією поведінки в конфліктних ситуаціях, а саме:

- швидко приймати та реалізовувати правильні відповідно конкретної ситуації рішення (на це вказали 55% студентів);
- контролювати свій емоційний стан у передконфліктних і конфліктних ситуаціях (43,6%);
- не піддаватися на конфліктні, провокаційні за характером дії опонента (31,6%);
- краще володіти вербальною та невербальною мовами (29,7%);
- виявляти терпимість до дій та особистості інших людей (26,3%);
- уміти визначати початок передконфліктної ситуації (21,5%);
- прогнозувати розвиток проблемної ситуації і можливі наслідки (17,7%);
- відкрито виявляти свої емоції без приниження особистості опонента (17,7%);
- здійснювати об'єктивний аналіз причин виникнення конфлікту (19,1%);
- здатність коригувати інтереси залежно від зміни обставин і конкретної ситуації (11%);
- формувати адекватні прагнення в конфлікті (7,2%).

Як видно з наведених даних, студенти вважають найбільш необхідними для себе вміння, які дозволяють розвивати пізнавальний, емоційний та вольовий компоненти конфліктостійкості особистості, але недооцінюють важливість розвитку психотехнічної та мотиваційної складових. На думку учасників дослідження, допомогти людині стати більш конфліктостійкою може, насамперед, самоаналіз, роздуми про свої індивідуальні особливості (характер, темперамент, здібності, вміння тощо) та власну поведінку, спілкування з людьми, яким вони довіряють, відвідування церкви, участь у тренінгах, читання психологічної та духовної літератури, перегляд телепередач, спеціальних телепрограм.

**Висновки.** У результаті аналізу, систематизації та узагальнення отриманого емпіричного матеріалу ми прийшли до таких висновків:

- студенти вищого навчального закладу нерідко стають учасниками конфліктних ситуацій, причому здебільшого конфлікти в них виникають у тих сферах, які потребують особливо тісних міжособистісних контактів;
- причини конфліктів учасники дослідження, в основному, пов'язують з особистісними характеристиками (своїми чи опонентів), ціннісними чинниками, а також чинниками стосунків;
- більшості респондентів властивий середній рівень прояву напруженості, відчуженості, конфліктності й агресивності у взаємодії з іншими людьми. При цьому кожен п'ятий студент характеризується високим рівнем відчуженості в стосунках та конфліктності; тільки кожному десятому учаснику дослідження властивий низький рівень агресивності та конфліктності;
- більше половини студентів визнають свою ситуативну конфліктність;

- схильність студентів до використання конфліктогенів указує на недостатній рівень розвитку психомоторного компонента конфліктостійкості;

- найбільш слабо в юнаків і дівчат розвинена емоційна та вольова складові конфліктостійкості. Основними проблемами, що зумовлюють виникнення психологічних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, є неадекватний прояв емоцій, їх негнучкість, невиразність, небажання зближуватися з людьми на емоційній основі. Тільки незначна кількість респондентів виявляє здатність до самоконтролю в напружених емоціогенних ситуаціях міжособистісної взаємодії;

- дослідження мотиваційного компонента конфліктостійкості дало можливість виявити, що більшість респондентів мають позитивне налаштування як щодо своїх опонентів, так і щодо взаємодії з ними, демонструючи готовність до співпраці та компромісу в умовах проблемних ситуацій. Однак у конфлікті, унаслідок схильності піддаватися впливу негативних емоцій, їхнє спілкування ускладнюється, відповідно зростає схильність до неконструктивних типів поведінки;

- студенти виявляють бажання розвивати в себе окремі вміння і навички конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, однак не виявляють у цьому напрямі особливої активності. Природним наслідком цього є невисокий рівень їх конфліктостійкості.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження дозволили окреслити коло проблем, що потребують уваги педагогічного колективу вузу. Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні напрямів та форм корекційно-розвивальної роботи з метою підвищення рівня конфліктостійкості студентської молоді.

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учебное пособие / Т. В. Бендас. – С. Пб. : Питер, 2005. – 431 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. психол. і пед. спец.] / М. Й. Варій. – 2-ге вид., випр. і доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
4. Вітюк Н. Р. Конфліктостійкість як умова самореалізації особистості // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія / Н. Р. Вітюк. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2011. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 104–112.
5. Вітюк Н. Р. Психологія конфлікту : навч.-метод. посіб. для проведення семінар. занять у вищ. навч. закл. / Н. Р. Вітюк. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2008. – 176 с.
6. Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений : руководство по применению / С. В. Духновский. – С. Пб. : Речь, 2006. – 54 с.
7. Костенко Л. В. Записки українського самашедшого / Л. В. Костенко. – К. : А-ба-ба-га-ла-ма-га, 2010. – 416 с.
8. Практическая психодиагностика : методики и тесты / [Ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.

## ДОВІРЧЕ СПІЛКУВАННЯ В СТРУКТУРІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*У статті визначається значення довірчого спілкування в структурі міжособистісних взаємодій. Розкривається сутність «презумпції взаємності» в довірчих відносинах, визначаються формально-динамічні характеристики довіри, різновиди її проявів та типи довірчих відносин.*

**Ключові слова:** довірче спілкування, формально-динамічні характеристики довіри, різновиди проявів довіри, типи довірчих стосунків.

*The article substantiates the importance of trust in the communication structure of interpersonal interaction. They describe the essence of «presumption of mutuality» in trust communication, defined formal-dynamic characteristics of trust, varieties of its manifestations and types of trust relationships.*

**Key words:** trust communication, formal and dynamic characteristics of trust, types of manifestations of trust, the types of trust relationships.

Довіра є складним і багатогранним психологічним феноменом, що впливає на формування системи особистісних цінностей і смислів, і є аксіологічною основою світосприйняття та діяння в соціумі. Особистісний розвиток особистості здійснюється шляхом вирішення екзистенціальних суперечностей, що інтегровано постають у площині «довіри – недовіри». Звідси проблема довіри потребує її глибинного вивчення як на зовнішньому (міжособистісному), так і на внутрішньому (внутрішньоособистісному) рівнях і виходить на проблему духовного життя особистості, її життєтворчості, міжособистісної взаємодії, реалізації комунікативного потенціалу, творчих здібностей та ін.

**Мета** статті – визначити особливості довірчого спілкування в структурі міжособистісної взаємодії.

Проблема довіри до себе знайшла своє відображення в працях багатьох учених і розглядається як основа ідентичності особистості (базисна довіра) (Е.Еріксон); як особлива форма віри, що виявляється у вигляді установки особистості в ставленні до себе й до світу (Т.Скрипкіна, В.Зінченко, П.Шихірьов); як основа духовного розвитку особистості (Л.Міщиха).

Довіра між людьми характеризується взаємодією двох суверенних суб'єктів активності. Саме тому довіра й можливі варіанти її прояву породжують широкий спектр різних міжособистісних феноменів (дружба, любов, атракція, афіліація), де довіра чи її відсутність є фоновною умовою самого їх існування. Спілкування, у ході якого одна людина довіряє іншій свої думки про важливі події, почуття, розкриваючи інтимні сторони свого життя, називається довірчим [1, с.99]. Автори розглядають довірче спілкування як односпрямований процес – «один передає іншому». До детермінант і ознак довірчого спілкування відносять: міцність (стійкість) психологічного контакту; відсутність формальної психологічної взаємодії партнерів по спілкуванню й жорсткого контролю в цьому процесі; упевненість партнерів у тому, що інформація, яка довіряється іншому, не буде використовуватися проти нього; готовність поділитися з партнером чимось конфіденцій-



ним, не переживаючи за наслідки; щирість партнерів. Безперечно, ці ознаки є дуже важливими в довір'ї, але випущений істотний момент у довірчому спілкуванні – взаємність цих ознак і детермінант, що власне й забезпечують існування довіри між людьми. Тому, окрім саморозкриття, що також може бути одностороннім, довіра в спілкуванні і міжособистісних стосунках може реалізовуватись іншими способами. По-перше, довіра може репрезентуватися шляхом здійснення певних поведінкових актів (наприклад, один позичає гроші іншому, а той у важку хвилину приходиться до нього за порадою і т. д.). По-друге, людина може вірити чи не вірити в істинність інформації від певного індивіда, причому в істинність інформації можна вірити (мова йде про віру), а ставлення до джерела інформації стосується довіри. По-третє, довіра може реалізуватися шляхом залучення іншої людини у власний внутрішній світ, що перетворює простий обмін інформацією (комунікативний акт) на рівень спілкування. Саме децентрація іншого на внутрішньому світі першого є обов'язковим компонентом довірчого спілкування, істотним моментом якого є добровільність [2, с.125].

Виокремлюють такі функції довірчого спілкування [3, с.22]:

– функція зворотного зв'язку в процесі самопізнання особистості, що реалізується, з одного боку, шляхом порівняння довірчого матеріалу, отриманого від співбесідника, із своїми власними переживаннями, і з другого боку, – шляхом безпосереднього розкриття співрозмовнику свого внутрішнього світу, відображення себе в ньому;

– функція катарсису, що реалізується через розкриття співрозмовнику таких значущих думок і почуттів, які викликають відчуття напруження;

– функція налагодження взаємовідносин, що сприяє психологічному зближенню в процесі здійснення якоїсь спільної діяльності.

Вступаючи у взаємодію, дві людини утворюють цілісну систему, породжують нову онтологію «людина-людина». При цьому кожна з них займає певну психологічну позицію як до себе, так і до конкретного іншого, з яким вона вступає у взаємодію, відображаючи момент лише того, що для неї актуально, тобто «тут-і-тепер». Якщо два взаємодіючі суб'єкти мають подібні (відповідні) психологічні позиції щодо довіри до себе й довіри до іншого, тобто ставляться до себе як до цінності, а до іншого як до себе, то можна говорити про ідеальну модель взаємодії, оскільки вона сприяє виникненню істинного діалогічного спілкування. Отже, довіра перетворює комунікативний акт у суб'єкт-суб'єктний вид спілкування (довірче спілкування), що функціонує завдяки емпатії, ідентифікації та рефлексії у формі діалогу.

Виходячи з того, що формально-динамічними характеристиками довіри є міра, вибірковість і парціальність, можна стверджувати, що при прояві тієї чи іншої міри (або кількості) довіри, вона кожен раз буде адресована різним людям і до того ж буде мати істотні відмінності за змістом.

Рівень довірчих відносин детермінується параметром значущості суб'єктів спілкування в ставленні один до одного. Індивід довіряє тому, хто є для нього значущим, хоча останній може й не довіряти першому. Значущість однак може виконувати роль «фільтра» в прояві довірчих стосунків, оскільки об'єкт спілкування може приховувати деякі сторони свого життя для того, щоб не втратити цінності в

очах іншого. Тому значущість передбачає, перш за все, довіру, вплив один на одного, при цьому є можливість не саморозкриватися. Іншим параметром довірчих стосунків є безпека, що гарантується особистісним рівнем взаємовідносин між людьми. Безпека передбачає ненанесення шкоди іншому, перш за все, у психологічному плані – емоційному, моральному тощо. Навіть за умови довготривалих і тісних стосунків між людьми все ж не можна повністю спрогнозувати майбутніх учинків того, кому довіряє індивід. Тому довіра – це завжди ризик. Єдиним гарантом довірчих взаємовідносин є те, що особистість ставиться до іншої, як до самої себе. Саме тут виникає зв'язок між довірою до себе й довірою до іншого, що реалізовується в афіліації. Коли людина не боїться довіряти собі, ставиться до себе як до самостійної, гармонійної особистості, тоді вона здатна довіряти іншим, і таким самим чином ставиться до них. Однак істинна гармонійна особистість завжди відчуває міру: одночасно бути відкритою до світу й до самої себе.

Сутність довірчих відносин полягає, з одного боку, у переживанні значущості й безпечності іншого в процесі взаємодії, а з другого – у підтвердженні власної значущості для іншого, безпечності власної активності в стосунках з іншим, що реалізовується при задоволенні потреби в афіліації. Суть даного явища передбачає психологічну позицію кожного з партнерів по спілкуванню (як до себе, так і до іншого), що дозволяє виокремити типи довірчих відносин.

Які ж фактори впливають на формування різних видів довіри? [4, с.196]. По-перше, довіру до іншого можна розглядати як окремо взятий випадок довіри до світу. Без неї неможливі міжособистісні, внутрішньогрупові й міжгрупові відносини. Довіра виступає фундаментальною умовою формування всіх видів і форм відносин між людьми й одночасно входить у них.

По-друге, довіра виникає тоді, коли існує готовність до прояву довіри хоча б у одного з двох взаємодіючих індивідів. Така готовність існує, коли один індивід є значущим, надійним і безпечним партнером для іншого. Якщо хоча б один із цих параметрів відсутній у партнера, то це вплине на основні характеристики довіри (міра, глибина, тема, тривалість, інтенсивність тощо).

По-третє, оскільки людина завжди звернена до світу й до себе, то вона одночасно довіряє собі і світові. Рівень довіри до себе завжди пов'язаний з рівнем довіри до світу: хто не боїться довіряти собі (позитивно ставиться до себе, оцінювати себе як цінність, сприймати себе самостійною особистістю), той здатен довіряти іншому (аналогічно ставиться до іншого).

По-четверте, довіра існує як особистісна чи соціальна установка, як атиюд, як емоційно-оціночне ставлення до себе й до інших. Саме конгруентність чи неконгруентність між емоційними, поведінковими, оціночними компонентами особистості (тобто рівень гармонійності особистісних структур особистості) і визначає якість і диференційованість довіри.

По-п'яте, у кожному акті спілкування присутня певна міра довіри, вихід за межі якої призводить до негативних наслідків. Тому істинна особистісна гармонія полягає в умінні відчувати міру й одночасно бути відкритим до інших людей і до себе.

По-шосте, певний рівень довіри може змінюватися в процесі самої взаємодії під впливом різних факторів. З одного боку, міра довіри в спілкуванні за-

лежить від установок, що склалися про іншого, а з другого – від тих умов, що забезпечують процес взаємодії (хто партнер по спілкуванню, які у нього сформувалися установки на довіру, чи безпечний він, чи готовий до спілкування, де відбувається спілкування, який зміст і мета спілкування і т. д.). Таким чином, важливою характеристикою довіри є динамічність міри довіри, що визначає вид спілкування (діалогічне чи монологічне, особистісне чи соціально-орієнтоване і т. д.) і є причиною її прояву до іншого.

По-сьоме, у будь-якому спілкуванні завжди присутня міра взаємності довіри. Довіряючись іншому, людина завжди розраховує на взаємність, симетричність, конгруентність. Я.Л.Коломінський у своїх працях показав, що установка на взаємність існує як «презумпція взаємності» [5]. Повна взаємна довіра у житті зустрічається дуже рідко, хоча, на нашу думку, вона постійно культивується у внутрішньоособистісному просторі завдяки потребі в афіліації, без якої людина не може жити в суспільстві. Невідповідність міри довіри партнерів (неконгруентність) зумовлена особистісними установками, індивідуальними рисами характеру, особистісними цінностями, соціально-психологічними особливостями спілкування (статуси, ролі партнерів, історія їх відносин, знайомства, ступінь значущості один до одного тощо) та об'єктивними умовами взаємодії.

На рівні соціально-психологічної взаємодії між людьми налагоджуються не просто міжособистісні стосунки, виникає психологічна ситуація, усередині якої відбувається взаємопроникнення взаємодіючих осіб в особистісні смисли один одного. Однак специфіка міжособистісних відносин полягає в тому, що суб'єкти взаємодії припускають, що ця міра довіри в ставленні один до одного взаємна. Вступаючи у взаємодію, людина розраховує, що інша в ставленні до неї займає однакову психологічну позицію, особливо, коли між ними немає різниці в соціально-психологічних статусах. Відповідні психологічні позиції називаються «я-довіра» і «мені-довіра» [2, с.219].

Очевидно, що в більшості випадків люди розраховують на взаємність довіри один до одного, хоча це не завжди справджується на практиці. Іншими словами ці стосунки називають ідеальними. Насправді неконгруентність у позиціях «я-довіра» і «мені-довіра» рідко коли й ким усвідомлюється. Очевидно, помилки в прогнозі «мені-довіра» зустрічаються однаково у відносинах з високим, середнім і низьким рівнем довіри.

Залежно від впливу факторів формуються різні види довірчих відносин. Т.П.Скрипкіна виокремлює шість таких типів [2, с.206]:

1. Конгруентність в очікуваннях партнерів відносно міри довіри одного щодо іншого. Цей тип довіри має місце тоді, коли людина довіряє собі, іншому, який для неї є значний, а зона довіри є безпечною. Такі стосунки ведуть до погодження, співпраці, взаєморозуміння, до діалогічного, партнерського спілкування.

2. Принцип «довіряти тільки собі» включає, відповідно, недовіру до партнера по спілкуванню, що веде до прагнення односторонньої перемоги власних інтересів і нехтування інтересами іншої сторони. Такий тип стосунків породжує конфронтацію, суперництво, непогодженість, змагання.

3. Цей тип побудований на позиції правоти іншої сторони з недовірою щодо власних позицій і переконань. Така позиція веде до зняття із себе власної відповідальності й перекладання її на іншу сторону.

4. «Один партнер по взаємодії довіряє однаково собі й іншому, а інший – тільки собі». Такий тип взаємодії веде до маніпуляції з боку партнера, який не довіряє іншій стороні.

5. «Один партнер по взаємодії довіряє в однаковій мірі собі й іншому, а інший довіряє тому більше, ніж самому собі». Такі стосунки породжують ставлення до першого, як до авторитетної особистості.

6. «Один довіряє тільки собі, а другий – тільки іншому». Таке поєднання міри довіри породжує залежність від того, хто довіряє тільки собі, і сприяє використанню іншого.

Особливе місце у формуванні «презумпції взаємності» відіграють індивідуальні психологічні особливості партнерів по спілкуванню, їхня здатність довіряти собі, як одному з факторів формування довіри до світу (інших). Так у характеристиці осіб, що довіряють собі, яскраво виокремлюються такі якості, як незалежність, самостійність суджень, готовність до ризику, упевненість у собі, соціальна активність, установка з орієнтацією на успіх, висока самоповага, самооцінка, низька здатність до рефлексії, самоаналізу. До особистісних характеристик людини, у якої недостатньо розвинена довіра до себе, належать: невпевненість, відчуття безпорадності, невміння приймати рішення, обов'язково орієнтуватись на авторитети; у них превалює установка на уникнення невдачі, у результаті чого людина стає мішенню для маніпуляції; низька самооцінка; ставлення людини до самої себе залежить від зовнішньої оцінки з боку інших (схвалення, прийняття). Описані вище характеристики різних типів людей із домінуванням довіри-недовіри до себе дають підстави стверджувати про важливість адекватного розподілу даного феномену, спрямованого як на себе, так і на світ [5, с.17].

На нашу думку, довіра може проявлятися як процес, як стан і як властивість. Довіра як процес реалізується через взаємодію, що слугує встановленню взаємодовіри, взаємності в стосунках. Вона встановлюється через такі стратегії поведінки, як кооперація, співробітництво, взаємовплив, компроміс та консенсус.

Довіра як процес реалізується також через комунікацію на вербальному чи невербальному рівнях, метою якої є перетворення акту передачі інформації на рівень спілкування. Перцепція зі своїми механізмами взаєморозуміння виступає також проявом довіри як процесу й сприяє пізнанню себе та інших.

Кожна людина по-своєму переживає почуття довіри, що сприяє налагодженню взаєморозуміння в стосунках і внутрішній гармонії. Довіра розглядається в такому контексті як стан. Ще одним різновидом прояву довіри є властивості особистості – довірчість, алаксія тощо. Обґрунтовані нами різновиди проявів довіри зображені на рис. 1.

Повна взаємна довіра залежить від саморозкриття людей [7; 8; 9]. Показник саморозкриття в контексті психології довірчих відносин може детермінуватися двома факторами: 1) ступінь саморозкриття залежить від того, наскільки довіряє індивід оточенню і наскільки він вважає безпечним висловлювання своїх глибоких, особистісних переживань; 2) саморозкриття детермінується до-

вірою до себе, причому глибинне саморозкриття виникає в ситуації, коли на перше місце виходить значущість теми й переживань для самого індивіда. У результаті значущість довіри до оточення в процесі саморозкриття знижується, воно (оточення) виступає лише фоном, на якому індивід намагається виразити себе. У такому разі кількість і склад оточення стає неважливим у процесі саморозкриття [10, с.125].

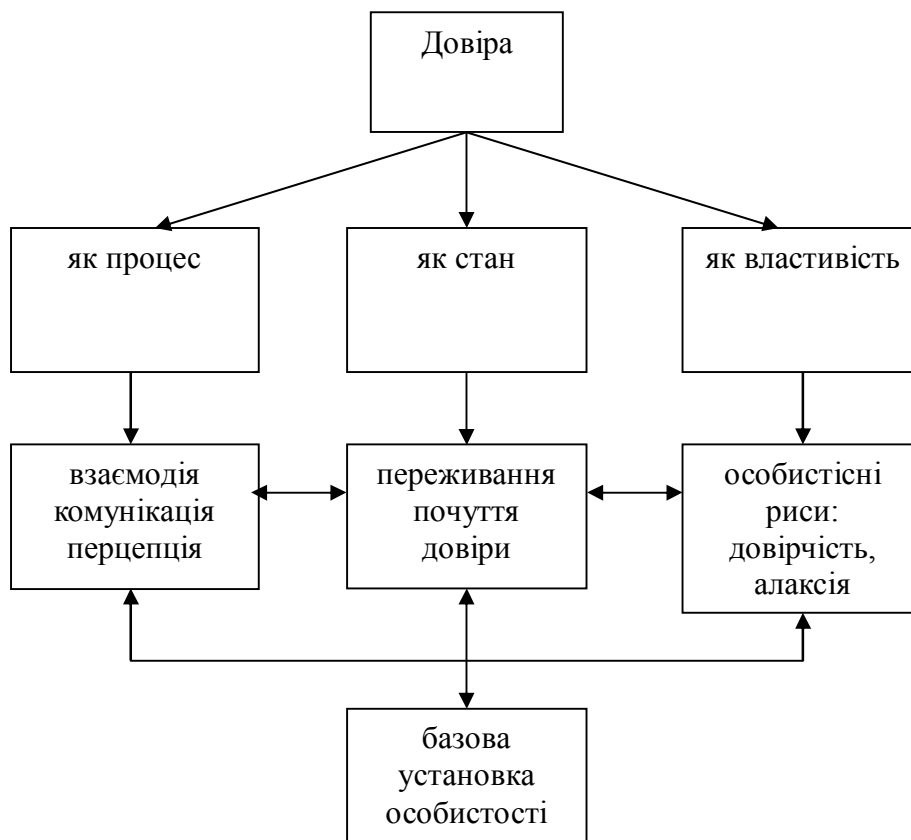


Рис. 1. Різновиди проявів довіри

**Висновки.** «Презумпція взаємності» у довірчих стосунках передбачає повну взаємну довіру між людьми, що визначається рівнем прояву довіри до себе й до інших, а також ступенем саморозкриття в міжособистісному спілкуванні. Звідси виникає індивідуальна позиція партнерів щодо ставлення до себе й до інших, яка дозволяє сформуванню певний тип довірчих (недовірчих) відносин між ними. Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей довіри в контексті міжособистісних стосунків.

1. Социальная психология : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / ред. А. Н. Сухов, А. А. Деркач. – М. : Академия, 2001. – 600 с.
2. Скрипкина Т. П. Психология доверия : [учеб. пособ. для высш. пед. учеб. завед.] / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
3. Сафонов В. С. Особенности доверительного общения : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В. С. Сафонов. – М., 1977. – 27 с.
4. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учебное пособие / ред. В. А. Лабунская. – М. : Гардарики, 2001. – 397 с.

5. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. – С. Пб. : Изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
6. Овсянецка Л. П. «Презумпція взаємності» у структурі довірливих стосунків / Овсянецка Л. П. // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч. II. – 260 с.
7. Амяга Н. В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении / Амяга Н. В. // Личность. Общение. Групповые процессы. – М., 1991. – С. 37–74.
8. Шкуратова И. П. Мотивация самораскрытия в межличностном общении [Электронный ресурс] / И. П. Шкуратова. – Режим доступа : <http://www.flogiston.ru/projects/articles/selfdisc.shtml>.
9. Jourard S. M. Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self / Jourard S. M. – N. Y., 1971.
10. Достовалов С. Г. Операциональный и рефлексивный уровни доверия к себе / С. Г. Достовалов // Материалы Сибирского психологического форума [«Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность»] (16–18 сентября 2004 г.) / Томский госунар. ун-т. – Томск, 2004. – С. 121–126.

УДК 316.6+316.477

Оксана Чуйко

## ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ФАХІВЦЯ

*У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано співвідношення життєвих та професійних ціннісних орієнтацій сучасних фахівців. Виявлено, що найактуальніші професійні цінності займають чільне місце в системі домінуючих смисложиттєвих орієнтацій особистості. Разом з тим, орієнтація на кар'єру та професійну діяльність не є основою для опитуваних, найважливішими цінностями стали здоров'я, сім'я, упевненість у собі.*

**Ключові слова:** професійна кар'єра, професійні цінності, смисложиттєві орієнтації, цінності-цілі, цінності-засоби.

*The article explores the peculiarities of actual and potential professional mobility. There were investigated personality's fundamental motives, business and socio-psychological qualities already expressed in professional activity of interviewed people, and those which will promote further career growth. There was accentuated the actuality of psychological and communicative preparation during specialist's training in the establishments of higher education.*

**Key words:** professional mobility, professional activity, motives, business and socio-psychological qualities, psychological and communicative preparation.

В умовах сучасного суспільства багато уваги приділяється професіоналізації особистості, ставляться високі вимоги до фахівця, його професійної підготовки. Мова йде про професіонала, який у ситуації конкурентності й економічної нестабільності, з одного боку, й полікультурності та багатовекторності соціального середовища – з іншого, зможе бути професійно мобільним, а, значить, успішним й ефективним як для власної самореалізації, так і для задоволення потреб суспільства. Важливою умовою професійного розвитку є ціннісне ставлення до професійної діяльності, можливість професійної самореалізації. Специфіка вияву професійної мобільності фахівця, здійснення ним комунікативних процесів у професійному середовищі спрямовуються цінностями професійної діяльності. Професійні цінності визначають професійний шлях фахівця серед різ-

номаніття всіх соціальних, політичних, економічних, соціокультурних та етнопсихологічних впливів. Разом з тим, постає питання важливості для самої особистості її професійної діяльності, значення, якого суб'єкт надає професійному розвитку та досягненню кар'єри в пошуках сенсу власного життя та визначення своєї життєвої програми. Тому актуально дослідити ієрархію професійних цінностей, а також їх місце в системі смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Питання професійних цінностей неодноразово розглядається в сучасній психологічній науці, проте рідко – як самостійна тема дослідження. Проблема професійних цінностей стає актуальною в контексті вивчення різних аспектів професійної підготовки, професійної самореалізації, формування професіоналізму, соціально-психологічної та професійної компетентності, дослідження кар'єри та інших складових професійного життя особистості. Значна низка праць присвячена дослідженню ціннісних орієнтацій сучасного студентства, а також ціннісних орієнтацій педагогічної та інших видів професійної діяльності.

Професійні цінності постають не тільки як вектор спрямованості професійної діяльності, але й відображаються в смисложиттєвих орієнтаціях особистості, визначаючи її життєву програму. Психологи підкреслюють актуальність осмисленості життєвих цілей, перспектив особистості, включення в нього кар'єрного плану. Співвіднесення різних сфер цінностей у системі смисложиттєвих орієнтацій говорить про гармонійну, цілісну особистість [3].

Науковці окреслюють деякі з найістотніших характеристик смисложиттєвих орієнтацій: їх структура являє собою ієрархічну єдність життєвих цілей, термінальних цінностей і смислів, зміст яких визначає вибір людиною найбільш значущих сфер самореалізації на певному етапі життєвого шляху; смисложиттєві орієнтації актуалізуються у свідомості людини, виконують функції спонукування, спрямування, стимулювання, регулювання, інтегрування процесу самореалізації суб'єкта на певному віковому етапі, забезпечують переживання осмисленості життя [1]. Смисложиттєві орієнтації виступають як домінуючі цінності на даному етапі життя й визначають основні тенденції самореалізації.

Про ціннісно-сміслові основи професіоналізації говорять у своїх працях О.О.Бодальов, Ж.П.Вірна, Х.М.Дмитерко-Карабин, Н.В.Кузьміна, Н.І.Пов'якель, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.В.Чепелева та ін. Відомо, що ціннісні орієнтації є вагомим внутрішнім чинником професійної мобільності індивіда, визначають спрямованість його професійного розвитку. Включення професійної діяльності в систему смисложиттєвих орієнтацій сприяє високій ефективності праці, творчому підходу до виконання своїх обов'язків, орієнтацію на досягнення та самовдосконалення, а також суб'єктивно позитивне ціннісно-смісловне, а у найвищому варіанті прояву – смисложиттєве ставлення до професії, яке виявляється в переживанні професійного покликання, задоволеності професійною самореалізацією та процесом фахової підготовки [1]. Сформовані професійно-ціннісні орієнтації виступають важливим елементом успішної професійної діяльності, тому що стимулюють професійно-особистісний розвиток фахівця, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення), визначають напрям професійної діяльності [7].

Тобто, з одного боку, недостатня вивченість місця професійних цінностей

у системі смисложиттєвих орієнтацій особистості, а з іншого – динаміка й швидкоплинність сучасних суспільних процесів актуалізує потребу в періодичних емпіричних дослідженнях.

**Мета** повідомлення – проаналізувати ієрархію професійних цінностей, а також їх місце в системі смисложиттєвих орієнтацій сучасного фахівця.

У дослідженні брало участь 96 працівників різних галузей діяльності, які уже отримали вищу освіту (32,4%) або здобувають ступінь магістра (57,6%). Серед опитуваних – 22,8% чоловіків та 67,2% – жінок. Діагностичним інструментарієм проведеного дослідження стала методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації» [4]. В інструкції опитуваним запропоновано прорангувати життєві цінності та цінності, що є актуальними у їх професійній діяльності (професійні цінності). Такий підхід дозволяє виявити спільність і відмінність життєвих та професійних орієнтацій, визначити домінуючі професійні цінності та їх місце у смисложиттєвих орієнтаціях особистості. Крім того, використано результати опитування на окремі питання авторської анкети [5], які відображають актуальність професійної діяльності для опитуваних і виявляють важливі ділові та соціально-психологічні якості професійного розвитку, які можна розглядати як професійні цінності.

*Таблиця 1*

**Результати рангування професійних і життєвих цінностей-цілей**

Перелік термінальних цінностей	Рангування професійних цінностей			Рангування життєвих цінностей		
	чол.	жінки	разом	чол.	жінки	разом
<b>Здоров'я</b>	1	1	<b>1</b>	1	1	<b>1</b>
<b>Упевненість у собі</b>	2	3,5	<b>2</b>	3	5	<b>5</b>
<b>Розвиток</b>	3	5	<b>4</b>	7	7,5	<b>7</b>
<b>Життєва мудрість</b>	4	2	<b>3</b>	6	3,5	<b>4</b>
<b>Матеріальне забезпечення</b>	5	7	<b>7</b>	5	6	<b>6</b>
<b>Активна діяльність</b>	6	6	<b>5</b>	8	9	<b>9</b>
<b>Продуктивне життя</b>	7	8	<b>8</b>	11	10	<b>10</b>
<b>Творчість</b>	8	10	<b>9</b>	13	12	<b>12</b>
<b>Пізнання</b>	9	9	<b>10</b>	9	11	<b>11</b>
<b>Щасливе сімейне життя</b>	10	11,5	<b>11</b>	4	3,5	<b>3</b>
<b>Кохання</b>	11	11,5	<b>12</b>	2	2	<b>2</b>
<b>Воля (свобода дій і вчинків)</b>	12	13	<b>13</b>	14	14	<b>14</b>
<b>Цікава робота</b>	13	3,5	<b>6</b>	10	7,5	<b>8</b>
<b>Наявність вірних друзів</b>	14	14	<b>14</b>	12	13	<b>13</b>
<b>Суспільне визнання</b>	15	15	<b>15</b>	15	15	<b>15</b>
<b>Щастя інших</b>	16	16	<b>16</b>	17	16	<b>16</b>
<b>Краса природи та мистецтва</b>	17	17	<b>17</b>	16	17	<b>17</b>
<b>Розваги</b>	18	18	<b>18</b>	18	18	<b>18</b>

Серед смисложиттєвих цінностей-цілей (термінальні цінності згідно методики), як це видно з даних таблиці 1, опитувані надають перевагу здоров'ю (1 ранг), любові, коханню (2 ранг), щасливому сімейному життю (3 ранг), жит-



тевій мудрості (4 ранг), упевненості у собі, внутрішній гармонії (5 ранг) та матеріальному забезпеченню (6 ранг). Середні позиції займає розвиток (7 ранг), цікава робота (8 ранг), активне діяльнісне життя (9 ранг), продуктивне життя (10 ранг), пізнання та творчість (відповідно 11 та 12 ранги). Найменш актуальними виявилися наявність вірних і хороших друзів, свобода, суспільне визнання, щастя інших, краса природи та мистецтва, розваги (відповідно 13, 14, 15, 16, 17 та 18 ранги). Як видно з представлених результатів, цінності, що відображають професійну діяльність, не є домінуючими для опитуваних. Респонденти зорієнтовані на сферу здоров'я та сім'ї. Орієнтація на інших є найменш актуальною (друзі, щастя інших, суспільне визнання).

Цікавим є розгляд гендерного аспекту дослідження. Серед чоловіків домінують такі життєві цінності-цілі: здоров'я (1 ранг), любов, кохання (2 ранг), упевненість у собі (3 ранг), щасливе сімейне життя (4 ранг), матеріальне забезпечення (5 ранг), життєва мудрість (6 ранг). Менш актуальними виявилися розвиток (7 ранг), активне діяльнісне життя (8 ранг), пізнання (9 ранг), цікава робота (10), продуктивне життя (11) та наявність вірних і хороших друзів (12 ранг). Останні позиції отримали творчість (13 ранг), свобода (14), суспільне визнання (15), краса природи та мистецтва (16), щастя інших (17), розваги (18).

Домінуючі життєві цінності-цілі серед жінок – здоров'я (1 ранг), любов, кохання (2 ранг), щасливе сімейне життя та життєва мудрість займають однакові позиції (3,5), упевненість (5), матеріальне забезпечення (6 ранг). Середні позиції займають такі цінності: розвиток і цікава робота (7,5 ранг), активне діяльнісне життя та продуктивне життя (відповідно 9 та 10 ранги), пізнання та творчість (11 та 12 ранги). Найменш актуальними виявилися наявність вірних і хороших друзів (13), свобода (14), суспільне визнання (15), щастя інших (16), краса природи й мистецтва (17) та розваги (18). Загалом, суттєвих відмінностей у рангуванні життєвих цінностей-цілей чоловічою та жіночою аудиторією не виявлено.

Слід звернути увагу на рангування професійних цінностей-цілей (див. табл. 1). Найактуальнішими цінностями-цільми професійної діяльності виявилися здоров'я (1 ранг), упевненість у собі, внутрішня гармонія (2), життєва мудрість (3), розвиток (4), активне діяльнісне життя (5), цікава робота (6). Середні позиції зайняли цінності: матеріальне забезпечення (7), продуктивне життя (8), творчість (9), пізнання (10), щасливе сімейне життя (11), любов, кохання (12). Найменш значимими є наявність вірних і хороших друзів (13), свобода (14), суспільне визнання (15), щастя інших (16), краса природи та мистецтва (17), розваги (18). Як бачимо, найважливішою цінністю як у професійній сфері, так і серед смисложиттєвих орієнтацій виявилось здоров'я. Спільними для обох систем цінностей стали впевненість у собі та життєва мудрість. Серед смисложиттєвих орієнтацій важливими є любов, кохання, щасливе сімейне життя та матеріальне забезпечення. У професійній діяльності ці цінності є менш актуальними, проте домінуючими виявилися розвиток, активне діяльнісне життя та цікава робота.

Серед опитуваних чоловіків домінують такі професійні цінності-цілі: здоров'я (1), упевненість у собі (2), розвиток (3), життєва мудрість (4), матеріальне забезпечення (5), активне діяльнісне життя (6). Середні позиції займають продуктивне життя (7), творчість (8), пізнання (9), щасливе сімейне життя (10), любов, ко-

хання (11), свобода (12), цікава робота (13). У жінок найбільш актуальними стали такі професійні цінності-цілі: здоров'я (1), життєва мудрість (2), упевненість у собі та цікава робота займають однакові позиції (3,5), розвиток (5) та активне діяльнісне життя (6). Середні ранги отримали матеріальне забезпечення (7), продуктивне життя (8), пізнання (9), творчість (10), любов, кохання та щасливе сімейне життя займають однакові позиції (11,5), свобода (13). Останні позиції виявилися практично однаковими серед чоловічої та жіночої аудиторії: наявність вірних і хороших друзів (14), суспільне визнання (15), щастя інших (16), краса природи та мистецтва (17) та розваги (18). Цікавим є факт, що для жінок упевненість у собі та цікава робота займають однаково домінуючі позиції серед професійних термінальних цінностей. Для чоловіків цікава робота не є актуальною цінністю.

Проаналізуємо рангування життєвих цінностей-засобів, які можна розглядати як ділові та соціально-психологічні характеристики, що допомагають індивіду реалізовувати цінності-цілі (див. табл. 2). Отже, серед життєвих інструментальних цінностей актуальними виявились чесність (1), відповідальність (2), життєрадісність (3), вихованість (4), самоконтроль (5), освіченість (6). Середні позиції займають чуйність і терпимість до поглядів інших (7,5), тверда воля (9), акуратність (10), незалежність і сміливість у відстоюванні власних думок (11,5). Останні позиції притаманні ефективності в справах (13), широті поглядів (14), ретельності (15), раціоналізму (16), високим вимогам до життя (17) та непримиримості до недоліків у собі та інших (18).

Таблиця 2

**Результати рангування професійних і життєвих цінностей-засобів**

Перелік інструментальних цінностей	Рангування професійних цінностей			Рангування життєвих цінностей		
	чол.	жінки	разом	чол.	жінки	разом
<b>Відповідальність</b>	1	1	<b>1</b>	2	2	<b>2</b>
<b>Чесність</b>	2	2	<b>2</b>	1	1	<b>1</b>
<b>Ефективність у справах</b>	3	6	<b>5</b>	14	12	<b>13</b>
<b>Раціоналізм</b>	4	13	<b>10,5</b>	11	17	<b>16</b>
<b>Самоконтроль</b>	5	4	<b>3,5</b>	5	5	<b>5</b>
<b>Освіченість</b>	6	3	<b>3,5</b>	4	6	<b>6</b>
<b>Вихованість</b>	7	5	<b>6</b>	7	3	<b>4</b>
<b>Акуратність</b>	8	7	<b>7</b>	8	10,5	<b>10</b>
<b>Тверда воля</b>	9	11	<b>12</b>	6	9	<b>9</b>
<b>Широта поглядів</b>	11	15	<b>14,5</b>	12,5	14	<b>14</b>
<b>Сміливість у відстоюванні думки</b>	11	12	<b>13</b>	10	13	<b>11,5</b>
<b>Ретельність</b>	11	9	<b>8</b>	15,5	15	<b>15</b>
<b>Незалежність</b>	13	14	<b>14,5</b>	15,5	10,5	<b>11,5</b>
<b>Терпимість</b>	14	8	<b>14,5</b>	12,5	7	<b>7,5</b>
<b>Життєрадісність</b>	15	10	<b>10,5</b>	3	4	<b>3</b>
<b>Чуйність</b>	16	16	<b>16</b>	9	8	<b>7,5</b>
<b>Високі запити</b>	17	17	<b>17</b>	17	16	<b>17</b>
<b>Непримиримість до недоліків у собі та інших</b>	18	18	<b>18</b>	18	18	<b>18</b>

Аналіз гендерного аспекту рангування життєвих інструментальних цінностей виявив спільним для представників обох статей домінування чесності

(1 ранг) та відповідальності (2 ранг), самоконтролю (5 ранг), життєрадісність (чоловіки – 3 ранг, жінки – 4), освіченості (чоловіки – 4 ранг, жінки – 6) і призначення найменшого рангу цінностям високі вимоги до життя (чоловіки – 17, жінки – 16) та непримиримості до недоліків у собі та інших (18). Для жінок більш актуальною цінністю виявилася вихованість (3, у чоловіків – 7 ранг). Для чоловіків більш актуальними (порівняно із жіночою аудиторією) та середніми за значеннями в системі інструментальних життєвих цінностей виявилися тверда воля (відповідно 6 та 9 ранги), акуратність (відповідно 8 та 10,5), сміливість у відстоюванні власної думки (відповідно 10 та 13), раціоналізм (відповідно 11 та 17). Для жінок більш актуальними порівняно із чоловіками стали терпимість до поглядів інших (відповідно 7 та 12,5), незалежність (відповідно 10,5 та 15,5), ефективність (12 та 14). Чуйність займає практично однакові ранги (8 – у жінок, 9 – у чоловіків).

Серед цінностей-засобів професійної діяльності домінують відповідальність (1), чесність (2), самоконтроль та освіченість (3,5), ефективність у справах (5) та вихованість (6). Середні ранги займає акуратність (7), ретельність (8), терпимість (9), раціоналізм і життєрадісність (10,5), тверда воля (12). Останні ранги призначені сміливості у відстоюванні власних думок (13), незалежності та широті поглядів (14,5), чуйності (16), високим вимогам до життя (17) та непримиримості до недоліків у собі та інших (18).

Аналіз гендерного аспекту ієрархії цінностей-засобів професійної діяльності дозволив виявити такі тенденції: 1) відсутні відмінності (чи існує незначна різниця) у рангуванні відповідальності (1 ранг), чесності (2 ранг), самоконтролю (чоловіки – 4 ранг, жінки – 5), акуратності (чоловіки – 8, жінки – 7), ретельності (відповідно 10,5 та 9 ранги), сміливості у відстоюванні думок (12), незалежності (чоловіки – 13, жінки – 14), чуйності (16), високих запитів (17), непримиримості до недоліків інших (18); 2) серед жінок домінують (порівняно із чоловіками) такі професійні цінності: освіченість (жінки – 3 ранг, чоловіки – 6), вихованість (жінки – 5, чоловіки – 7), терпимість (жінки – 8, чоловіки – 14), життєрадісність (жінки – 10, чоловіки – 15); 3) чоловіки надають перевагу (порівняно із жіночою аудиторією) ефективності в справах (чоловіки – 3 ранг, жінки – 6), раціоналізму (чоловіки – 4, жінки – 13), твердій волі (чоловіки – 9 ранг, жінки – 11).

В опитуванні звернено увагу на ставлення респондентів до кар'єри, актуальності кар'єри в їхньому житті. Згідно з результатами анкетування, для 59,4% респондентів є важливим можливість кар'єрного росту (61,4% жінок та 53,8% чоловіків). Для 17,7% досягнення вершин кар'єри є дуже важливим. Не дуже важливою можливістю кар'єрного росту виявилася для 19,8% опитуваних. Відповідь «не важливо» не виявлено. Тобто, для більшості опитуваних кар'єрна реалізація є важливою, проте не найосновнішою цінністю в житті.

Слід відмітити, 56,25% респондентів переконані й надалі працювати за обраною спеціальністю, оскільки вона їм подобається. Ще 25% планують розвивати свою професійну діяльність у межах уже обраної спеціальності. Серед досліджуваних 67,7% убачають перспективи професійного розвитку в обраній професії, можливості досягнення кар'єри, 26% – не знають, чи такі перспективи

існують. Можна зробити припущення, що для більшості респондентів обрана спеціальність виступає цінністю.



Рис. 1. Ділові та соціально-психологічні якості професійної діяльності фахівця

Результати анкетування дозволяють виявити ділові й соціально-психологічні характеристики, якими уже володіють фахівці та яких прагнуть розвивати з метою професійного росту (див. рис. 1). Дані характеристики можна також розглядати як професійні цінності-якості. Так, серед ділових якостей і рис, що притаманні та виявляються в професійній діяльності опитуваних, стали відповідальність, наполегливість, готовність до самоосвіти та саморозвитку, вміння встановлювати контакти. Серед ділових і соціально-психологічних якостей, які варто розвивати для досягнення кар'єри, виявилися відповідальність, наполегливість, активність, ініціативність, творчий підхід. Результати рангування та опитування підкреслюють домінування відповідальності як цінності професійної діяльності та подальшого професійного розвитку респондентів.

Варто звернути увагу, що творчість як цінність-ціль не є домінуючою, проте усвідомлюється її актуальність як ділової та особистісної риси (як цінності-засобу) для подальшого професійного розвитку.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Найбільш актуальними смисложиттєвими орієнтаціями опитуваних стали здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, життєва мудрість, упевненість у собі та матеріальне забезпечення. Професійні цінності не виявилися домінуючими в системі життєвих цінностей досліджуваних. Простежується орієнтація на себе та власну сім'ю, орієнтація на інших (друзі, щастя інших, суспільне визнання, краса природи та мистецтва) займає останні позиції.

2. Домінуючими цінностями-цілями професійної діяльності, що чітко представлені й серед актуальних життєвих цінностей, є здоров'я, життєва мудрість і впевненість у собі. Інші цінності професійної сфери та смисложиттєві орієнтації диференційовані. У професійній діяльності, окрім названих, важливими стали розвиток, активне діяльнісне життя, цікава робота.

3. Серед життєвих цінностей-засобів, які можна розглядати як особистісні якості, що сприяють реалізації життєвих цілей, найбільш актуальними виявилися чесність, відповідальність, життєрадісність, вихованість, самоконтроль, освіченість. Ці ж цінності є домінуючими і в професійній сфері (правда, з незначними відмінностями в призначенні рангів). Слід відмітити, що життєрадісність не актуальна для професії, тут увага звертається на ефективність у справах.

4. Гендерний аналіз результатів дослідження виявив незначні відмінності в рангуванні цінностей. У жінок цікава робота та впевненість у собі займають однакові домінуючі позиції серед професійних цінностей-цілей. Для чоловіків цікава робота виявилась маловажливою. Серед життєвих цінностей-засобів жінки призначають вищі ієрархічні показники (порівняно з чоловіками) вихованості, терпимості до поглядів інших, незалежності й ефективності, чоловіки – твердій волі, акуратності, сміливості у відстоюванні власної думки та раціоналізму. Серед професійних цінностей-засобів жінки надають вищих рангів освіченості, вихованості, терпимості та життєрадісності, чоловіки – ефективності в справах, раціоналізму, твердій волі.

Загалом, результати дослідження вказують на відсутність чіткої диференціації смисложиттєвих та професійних цінностей. Виявлено, що найактуальніші професійні цінності займають чільне місце в системі домінуючих смисложиттєвих орієнтацій особистості. Разом з тим, орієнтація на кар'єру та професійну діяльність не є основною для опитуваних, найважливішими цінностями стали здоров'я, сім'я, впевненість у собі.

Перспективами подальшого дослідження є виявлення рівня сформованості професійних цінностей особистості та накреслення шляхів оптимізації ціннісного ставлення до професійної діяльності сучасного фахівця.

1. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Х. М. Дмитерко-Карабин ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
2. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко // Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 521 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с.
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
5. Чуйко О. М. Методичні рекомендації для проведення семінарських занять з психології управління (для студ. вищ. навч. закл. спец. «Психологія») / О. М. Чуйко. – Івано-Франківськ : Видавець Віктор Дяків, 2010. – 139 с.
6. Чуйко О. М. Психологічні механізми професійної мобільності фахівця / О. М. Чуйко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII. – Ч. 3. – С. 433–440.

7. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. Ю. Шемигон; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.

УДК 159.9

Ірина Губеладзе

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МІГРАЦІЇ СІЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ В МІСТО

*У статті на основі результатів емпіричного дослідження аналізуються соціально-психологічні чинники міграції сільської молоді в місто. Автором розглядаються орієнтири сучасної української молоді в плануванні свого життя на майбутнє.*

**Ключові слова:** міграція, соціально-психологічні чинники міграції, міграція сільської молоді.

*The article deals with the social and psychological factors of rural youth migration to city based on the results of the empirical research. The author analyzes the modern Ukrainian youth attitudes to their future life planning.*

**Key words:** migration, social and psychological factors of migration, rural youth migration.

Упродовж багатьох десятиліть сільсько-міські міграції були домінантним напрямом територіального руху населення в межах України. У працях багатьох дослідників різних галузей (С.О.Гудзинського, І.М.Прибиткової, І.В.Прокопи, Л.Г.Ткаченко, В.О.Чигрин, А.М.Шатохіна) розглядалися чинники таких міграційних рухів, однак спрямованість цих досліджень була переважно соціологічна чи економічна. Поза увагою залишалася психологічна складова прагнень сільських молодих людей змінити місце проживання і стати членом іншої громади.

Тож у цій статті ми ставимо на меті на основі емпіричних даних проаналізувати соціально-психологічні чинники міграції молоді сільського походження у міську спільноту.

Емпіричне дослідження цього питання фактично здійснювалося у два етапи. На першому було проведено опитування сільських старшокласників (N = 93) на предмет визначення їх мотивів міграції до міста й позитивних і негативних рис сільського й міського життя. Дані, отримані на першому етапі опрацьовувалися за допомогою контент аналізу, що дало змогу виділити основні позитивні риси сільського й міського життя, які лягли в основу опитувальника для основного дослідження.

На основі визначених на попередньому етапі позитивних і негативних ознак життя в сільській і міській місцевості було виокремлено по п'ять факторів, які виступають характерними ознаками сільського й міського життя та інтерпретовано їх як важливі умови, на які орієнтується молодь при плануванні свого майбутнього. Аналіз цих умов дасть нам можливість зрозуміти соціально-психологічні чинники міграції сільської молоді до міста.

Отже, індикаторами сільського життя були наявність власного житла, добра екологія, спокій, помірний темп життя, можливість вести власне господарство й мати власні продукти харчування та можливість не розлучатися зі

своїми друзями. До позитивних рис міського життя увійшли можливість добре заробляти; наявність навчальних закладів; наявність закладів для відпочинку, розваг; можливість самореалізації, наявність життєвих перспектив; наявність розвиненої інфраструктури та комфортних умов життя.

На другому етапі респондентам було запропоновано цей перелік умов, де необхідно було оцінити значущість кожного фактора, прорангувавши їх від одного до десяти, причому на першому місці опинявся найважливіший, а на десятому – менш важливий фактор. У цьому опитуванні взяла участь 401 молода особа як сільського, так і міського походження. Для більш глибокого й ґрунтовного аналізу респонденти були поділені на групи відповідно до їх походження, роду занять і планів на майбутнє місце проживання. Для увиразнення відмінностей у виборі факторів серед різних груп молоді було проведено порівняння середніх значень показників і визначення статистично значущої різниці між ними за допомогою критерію Н-Краскала-Уолеса та ANOVA.

Зауважимо, що оцінка респондентів «наявність власного житла» та «можливість не розлучатися зі своїми друзями» може бути доволі умовно віднесена саме до ознак сільського життя, оскільки придбання житла, а також поява нових друзів може бути пов'язана з переїздом у місто і не обов'язково асоціюватися саме з житлом і друзями у селі.

За отриманими середніми значеннями ми прорангували всі ці фактори в межах кожної групи й визначили, що для всіх груп респондентів перші три позиції, а отже, найважливішими є три умови: «наявність власного житла» ( $M = 3,04$ ), «можливість добре заробляти» ( $M = 3,32$ ), «можливість самореалізації, наявність життєвих перспектив» ( $M = 3,94$ ).

Тож можемо говорити, що ці умови є найактуальнішими для всіх груп респондентів, незважаючи на їх вік, походження, плани щодо місця проживання. Розглянемо всі умови в порядку зменшення їх значимості для молоді.

«*Наявність власного житла*» як вагомий фактор орієнтації на майбутнє найбільш значущим виявився для працюючої у місті молоді, незалежно від її походження (сільські – 2,07; міські – 2,58). Статистично значуща різниця прослідковується між відповідями студентів сільського походження, які планують жити в селі, та які планують жити в місті (3,69 і 3,38 відповідно,  $p \leq 0,001$ ); між сільською працюючою молоддю та молоддю сільського походження, що живе у місті (3,51 і 2,07 відповідно). Також статистично значущі зміни виявлені між студентами сільського походження, які планують жити в місті (3,38) та молоддю сільського походження, що живе й працює в місті (2,07) та між міськими студентами (3,5) і міською працюючою молоддю (2,58).

Як бачимо, для працюючої в місті молоді реалізація даної умови є особливо значущою, оскільки отримання власного житла нині є проблемою як для приїжджих (із сіл та селищ), так і для міської молоді. В той час як студентська молодь ще не настільки стурбована даним питанням, оскільки міські студенти, як правило, ще живуть з батьками, а приїжджі – у гуртожитках за рахунок батьків, працююча молодь вже зорієнтована на створення власної сім'ї, а отже, і отриманні окремого житла. Тож можливість мати власне житло виступає для молоді особливо важливою умовою подальшого життя. Виходячи з отриманих резуль-

татів, бачимо, що найвищий ранг цьому фактору надає молодь, для якої питання наявності власного житла є найбільш важливим.

Припускаємо, що такий результат зумовлений не орієнтацією молоді на їх реальну можливість придбати житло в місті, а все-таки актуальність і загострене переживання цієї проблеми саме працюючої молоді. Актуалізація цього питання зумовлена як віковими, так і соціально-демографічними особливостями цих груп респондентів.

*Можливість добре заробляти* найвищі позиції займає у відповідях працюючої в місті молоді, незалежно від її походження (міські – 2,56; сільські – 2,9). Також цей фактор важливий для сільських учнів (3,0). Можливість добре заробляти є менш важливою для усієї студентської молоді у порівнянні з працюючою. Однак найнижче цей фактор оцінюють студенти сільського походження, що планують повернутися в село (4,16). Тож можемо стверджувати, що саме можливість знайти добру роботу та отримати гідну матеріальну оцінку їхньої праці спонукає селян мігрувати в місто.

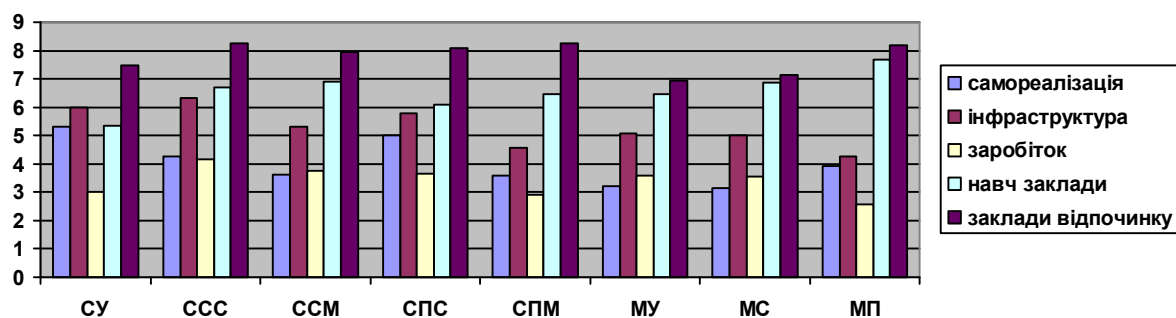


Рис. 1. Особливості актуалізації умов, які є ознаками міського життя серед різних груп молоді

Очевидно, найсильніша актуалізація цієї умови є саме серед працюючої молоді, що є характерною ознакою саме цього вікового періоду. Працююча молодь починає свій трудовий шлях, фактично вперше отримує фінансову винагороду за свою роботу. Вони стурбовані, як щонайкраще влаштувати своє життя. Створення власної сім'ї та початок самостійного життя, відокремлення від батьківської сім'ї, а отже, і повна чи часткова відсутність фінансової підтримки з боку батьків зумовлює інтенсифікацію потреби в наявності доброї високооплачуваної роботи.

Порівнюючи відповіді сільської молоді, бачимо, що студенти сільського походження, які планують жити в місті, вище оцінюють значущість для них цієї умови, аніж ті, що планують повернутися в село. Серед уже працюючої молоді простежується та ж тенденція: для молоді сільського походження, яка живе й працює в місті, можливість добре заробляти є більш актуальною, ніж для сільської працюючої молоді. Це дає нам підстави стверджувати, що можливість знайти добру високооплачувану роботу в місті, та практично відсутність чи нестача такої в сільській місцевості, суттєво впливає на рішення сільської молоді мігрувати до міста.

Фактор «*можливість самореалізації та наявність життєвих перспектив*» загалом є важливим для сучасної української молоді, оскільки займає третє місце серед усіх інших факторів за сумарними показниками. Однак найменш



стурбованими щодо реалізації власних здібностей виявилися сільські учні (5,32), а також молодь сільського походження, яка планує жити в селі (як студенти – 4,27, так і працюючі в селі – 5,0). Порівняння з відповідними групами міського походження показує, що між сільською і міською молоддю в цьому питанні є статистично значуща різниця. Порівнюючи відповіді молоді сільського походження, але з урахуванням їх віку і планів на майбутнє, можна помітити, що між студентами сільського походження, які планують жити в селі та які планують жити в місті, статистично значущої різниці ще немає, хоча останні вище оцінюють можливість власної самореалізації (4,27 і 3,61 відповідно). У той же час така різниця вже існує між сільською працюючою молоддю (5,0) та молоддю сільського походження, яка живе й працює в місті (3,58,  $p \leq 0,001$ ).

Отже, ми бачимо, що можливість самореалізації загалом є більш значущою для молоді міського походження, аніж для сільської. Остання, очевидно, песимістичніше ставиться до можливості реалізації власних здібностей. Відсутність чи то нестача можливостей для самореалізації в сільській місцевості (на селі) детермінує появу зневіри у власних силах і можливостях і формування пасивних стратегій життєконструювання в місцевого населення.

Об'єктивно в сільській місцевості є значно менше робочих місць, відсутня широка різноманітність можливостей і перспектив, що спонукає молодь орієнтуватися на ймовірні перспективи розвитку та реалізацію власних здібностей у місті, через фактично їх відсутність чи то нестачу на селі. Виходить, що та частина сільської молоді, яка впевнена у своїх силах, бачить необхідним і можливим реалізацію власних здібностей, більшою мірою прагне мігрувати до міста, де є, на їхню думку, безліч можливостей і перспектив. У той час як інша частина, чи то зневірена у власних можливостях і можливостях села, чи то не бажаючи щось змінювати у своєму житті, залишається жити в селі.

Молодь сільського походження мало вірить у свої сили й здібності, а отже, і не бачить можливостей їх реалізації. Натомість міська молодь постає як самовпевнена й амбітна, як та, що прагне самореалізації та творчого розвитку.

Що стосується молоді сільського походження, яка планує жити в місті, то вона вище оцінює себе й свої можливості. Чим довше вона живе в місті, тим більше перспектив вона схильна відкривати для себе. Такі результати дають підстави стверджувати, що особисте прагнення людини до самореалізації та здійснення власних життєвих перспектив є одним зі спонукальних мотивів до міграції сільської молоді в місто.

*«Наявність розвинутої інфраструктури»*, як одна з умов організації подальшого життя, найвищий рівень актуалізації має для молоді, що живе або планує жити в місті. Очевидно, що цей фактор важливіший для працюючої молоді, аніж для студентів із цієї ж категорії. В усіх порівняннях простежується статистично значуща різниця. Міські учні порівняно із сільськими теж більш високо оцінюють цей фактор у своєму житті (5,06 і 5,98 відповідно,  $p \leq 0,001$ ). Порівняння відповідей студентів сільського походження, що планують жити в селі й тих, що планують жити в місті, дає можливість побачити, що останні значно вище оцінюють необхідність мати розвинену інфраструктуру. Така ж різниця існує й між сільською працюючою молоддю і молоддю сільського походження, що живе

й працює в місті (5,8 і 4,56 відповідно). При цьому останні вважають важливішим цей фактор, аніж студенти, зорієнтовані на проживання в місті. Тож значущість наявності розвинутої інфраструктури лінійно збільшується не лише з віком, а й залежно від терміну проживання молоді сільського походження в місті.

Міська молодь, яка звикла до комфортних умов життя та наявності розвинутої інфраструктури, очевидно, найбільше прагне реалізації цієї умови у власному житті. При цьому сільська молодь, яка демонструє невдоволення умовами власного життя, відсутністю розвинутої інфраструктури, прагне отримати ці умови, переїхавши в місто.

Оскільки наявність розвинутої інфраструктури та комфортних умов життя в Україні є характерною ознакою саме міського життя, то й можливість її реалізації для себе сільська молодь бачить лише в міграції до міста.

Виходячи з цього, бачимо, що наявність розвинутої інфраструктури – це ще одна умова міського життя, що тісно корелює з планами молоді на подальше проживання. Психологічною основою вибору саме цього фактора є бажання покращити власні умови життя.

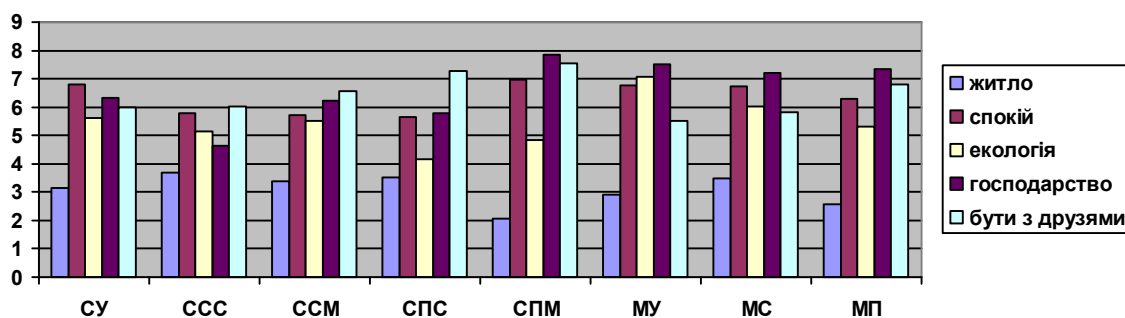


Рис. 2. Особливості актуалізації умов, які є ознаками сільського життя серед різних груп молоді

Найвищий бал умови «спокій, помірний темп життя» віддають працюючі в селі молоді люди (5,66) та студенти сільського походження, що планують жити в селі (5,79), а також у місті (5,73). Найменш важливим цей фактор є для міської молоді, а також працюючої в місті молоді походженням із сіл й із селищ міського типу (6,97 і 7,19 відповідно). Причому для останніх цей фактор є найменш важливим. Також на спокій як важливий фактор майбутнього життя мало орієнтуються сільські учні (6,8).

Можна припустити, що сільські учні так сильно прагнуть мігрувати до міста й мати все, що забезпечується саме тут, оскільки ще не зустрічалися з міським життям і мають дещо ідеалізоване уявлення про нього. Студенти сільського походження, незалежно від їх планів на майбутнє (жити в селі чи в місті), уже мають досвід життя в міському середовищі й тому більш схильні цінувати саме ті умови, що є характерними для села. Очевидно, їх плани, погляди на майбутнє ще не сформувалися остаточно, проте вже є негативний досвід взаємодії з міським середовищем, що зумовлює їх вибір саме цих ознак. І тільки молодь сільського походження, а також із селищ міського типу, яка вже живе й працює в місті, схильна дотримуватися орієнтирів, що й міська молодь.

Виходить, що молодь, яка мігрувала в місто, схильна відмовитися від звичного для них спокою й помірного темпу на користь інших позитивних ознак міського життя, таких, як наявність доброї високооплачуваної роботи, можливість самореалізації та наявність розвиненої інфраструктури й комфортних умов життя.

Як бачимо, спокій і можливість добре заробляти як ознаки сільського й міського життя від'ємно корелюють між собою. Тож чим більше людина зорієнтована на високі статки, тим менш важливим для неї є спокійний темп життя, і навпаки.

Порівнюючи оцінки респондентів фактора «*наявність доброї екології*» відповідно до кожної вікової групи, можна відмітити, що сільська молодь більш зорієнтована на проживання в екологічно чистому середовищі: сільські й міські учні (5,62 і 7,06,  $p \leq 0,001$ ), працююча сільська й міська молодь (4,16 і 5,3 відповідно,  $p \leq 0,001$ ). Найбільше ця проблема актуалізована для працюючої молоді, аніж учнів і студентів незалежно від їх походження. Інтенсифікація значущості цього фактора істотно корелює з віком респондентів. Чим старші респонденти, тим більш значущою є ця умова для них.

Очевидно, що наявність доброї екології як характерної риси суто сільського життя, найзначущішою виявляється для молоді, зорієнтованої на проживання в сільській місцевості. Гадаємо, що орієнтація на екологічно чисте середовище визначає їх вибір щодо подальшого місця проживання. Молодь сільського походження, яка планує жити в місті, схильна нехтувати цією умовою, заради можливості самореалізації та пошуку доброї роботи.

Що стосується вікових змін, то така динаміка в бік збільшення значимості доброї екології для сучасної української молоді, незалежно від її походження, зумовлена формуванням відповідальнішого ставлення до власного здоров'я, що в тому числі є наслідком проживання в екологічно чистому чи то забрудненому середовищі.

Найбільш виражена потреба в *наявності навчальних закладів*, простежується в сільських учнів, що безумовно пов'язано з їх планами на найближче майбутнє. Як бачимо, для міських учнів, на яких теж очікує навчання у вузах, цей фактор виявився менш важливим, ніж для сільських (6,5 і 5,3 відповідно,  $p \leq 0,001$ ). Припускаємо, що така зорієнтованість сільських старшокласників, на відміну від міських, на наявність навчальних закладів зумовлена саме відсутністю останніх у сільській місцевості, а отже, ймовірність не отримати освіту підвищує значущість цього фактора для респондентів.

Серед міської молоді з віком ця умова втрачає свою значущість, оскільки респонденти вже отримують освіту чи навіть закінчили навчання у вузі, однак про необхідність навчальних закладів для своїх дітей вони ще не турбуються. Напевно, існування в місті широкого розмаїття навчальних закладів різного рівня й гатунку зменшує рівень важливості цієї умови для міського населення. У той час як для мешканців села наявність навчальних закладів є більш значущою проблемою, що пов'язано з відсутністю чи недостатньою кількістю останніх у сільській місцевості. Найменший рівень актуалізації цієї умови серед молоді сільського походження демонструють студенти, які вже наразі отримують освіту та схильні менше значення надавати можливості реалізації цієї умови.

Загалом умова *«можливість не розлучатися зі своїми друзями»* важливіша для старшокласників, як міських (5,53), так і сільських (5,98), що безумовно пов'язано з віковими особливостями цього періоду. Якщо порівнювати групу студентів, то можна помітити, що статистично значуща різниця є у відповідях міських студентів і студентів сільського походження, що планують жити в місті (5,83 і 6,56 відповідно). При цьому між міськими студентами (5,83) і студентами сільського походження, що планують жити в селі (6,02), такої різниці немає. Це говорить про те, що дві останні категорії студентів планують залишитися у своїй громаді, а отже, матимуть можливість не розлучатися зі своїми друзями. З точки зору вікової динаміки цей фактор найменш важливим є для працюючої молоді незалежно від її походження, оскільки вона більшою мірою зорієнтована на професійну самореалізацію та створення власної сім'ї, а спілкування з друзями поступово втрачає свою значимість. Сільська молодь, що мігрувала в місто, готова відмовитися від частого спілкування з друзями заради влаштування комфортнішого життя й реалізації власних планів.

*«Можливість вести власне господарство й заощаджувати на продуктах харчування»* є індикатором не лише орієнтації на сільський спосіб життя, а й проявом певних механізмів уникання бідності, оскільки власне матеріальне становище сприймається як безнадійно низьке, а можливість мати власні продукти харчування сприймається як певного роду економія фінансових ресурсів. У той час як ці ж зусилля можна витратити на заробіток коштів, які дозволять не лише купити необхідні продукти харчування, а й забезпечити себе іншими необхідними речами.

Як показують відповіді респондентів, найвищий ранг цьому фактору присвоюють студенти сільського походження, які планують жити в селі (4,65) та сільська працююча молодь (5,8), однак між ними вже існує статистично значуща різниця. Як бачимо, серед молоді сільського походження з віком змінюються уявлення про необхідність вести власне господарство. Також це відмічається між студентами сільського походження, які планують жити в місті й молоддю сільського походження, що вже живе й працює в місті (6,24 і 7,85 відповідно). Думається, що працююча молодь, яка має досвід отримання прибутку не лише через ведення господарства, менше уваги приділяє останньому як способу отримання фінансової підтримки. Відмітимо, що молодь сільського походження, яка живе й працює в місті, схильна ставити цю умову на найнижчі ступені ієрархії, навіть ніж міська молодь, хоча й не на статистично значущому рівні. Це пояснюється прагненням цієї молоді максимально відсторонитися від сільського господарства й усього, що з ним пов'язано.

Отже, можна сказати, що молодь, зорієнтована на життя в селі, вище оцінює можливість вести власне господарство, аніж та, що планує жити або живе в місті. Також працююча молодь вважає менш важливим для себе наявність цього фактора, аніж студенти із цієї ж категорії.

Серед загалом невисоких балів за *наявність закладів для відпочинку та розваг* найважливішим цей фактор виявляється для учнів як міських, так і сільських, що безумовно пов'язано з їх віковими особливостями. Привертає увагу оцінка цього фактора студентами: міські студенти найвище серед усіх інших оцінюють значущість цього фактора в їхньому житті на майбутнє (7,13). При

цьому трохи менше, але без статистично значимої різниці з міськими студентами, оцінюють цей фактор студенти сільського походження (7,96) та із селищ міського типу (7,8), які планують жити в місті. І статистично значуща різниця простежується між відповідями міських студентів і студентів сільського походження, що планують жити в селі (7,13 і 8,26 відповідно).

Такі результати підтверджують думку про схильність міської молоді до розваг. Існування в місті безлічі різноманітних закладів для відпочинку й розваг спонукають їх до організації активного й частого відпочинку. У той час, як сільська молодь, працьовита і наполеглива, не вважає за потрібне витратити свій час на розваги й відпочинок. У структурі їх уподобань ця умова не є цінною, оскільки вони не звикли до такого способу життя.

**Висновки.** Підсумовуючи, можна сказати, що одним із ключових соціально-психологічних чинників, що спонукає сільську молодь до міграції в місто, є наявність високооплачуваної роботи й широкі можливості для самореалізації. Вони прагнуть мати власне житло, але мало орієнтуються на вже наявне житло в селі, скоріше сприймаючи можливість його придбання в місті як певне власне досягнення. Важливим аспектом, що спонукає сільську молодь стати членом міської громади, є наявність у місті розвиненої інфраструктури й комфортних умов життя, а також – навчальних закладів. Спокій, помірний темп життя, наявність екологічно чистого середовища, можливість не розлучатися зі своїми друзями втрачають свою значущість для сільської молоді. Особливо активно відбувається відсторонення цієї категорії молоді від сільськогосподарських робіт і ведення домашнього господарства, які все менше сприймаються як джерело фінансової підтримки. Наявність закладів для відпочинку не виявилася значущою умовою загалом для сільської молоді, незалежно від їх планів на майбутнє місце проживання, що зумовлене соціально-психологічними особливостями мешканців села.

1. Гудзинський С. О. Трудовий потенціал села: демографічні перспективи / С. О. Гудзинський // Українське село: вихід із кризи : зб. наук. пр. – К., 1994. – С. 79–92.
2. Прибиткова І. М. Урбанізація в Україні на порозі ХХІ століття / І. Прибиткова // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 31–40.
3. Прокопа І. В. Зайнятість сільського населення в Україні: територіальна диференціація / І. В. Прокопа, О. Л. Попова, М. Г. Бетлій // Економіка і прогнозування. – 2007. – № 3. – С. 56–74.
4. Ткаченко Л. Г. Проблеми соціального забезпечення українських трудових мігрантів [Електронний ресурс] / Л. Г. Ткаченко. – Режим доступу : <http://dspace.nbu.gov.ua>.
5. Чигрин В. О. Сільська молодь: досвід комплексного соціологічного аналізу : монографія / В. О. Чигрин. – Мелітополь, 2006. – 384 с.
6. Шатохін А. М. Соціологія села / А. М. Шатохін. – К. : Науковий світ, 2000. – 271 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

*Стаття присвячена висвітленню феномену соціальної відповідальності, проаналізовано соціально-психологічні чинники формування соціальної відповідальності.*

**Ключові слова:** особистість, відповідальність, соціальна відповідальність, громадянське суспільство.

*The article is devoted to the phenomenon of social responsibility. Social and psychological factors that influence shaping of social responsibility are analyzed.*

**Key words:** personality, responsibility, social responsibility, civil society.

Попри значну увагу науки до подій, що відбуваються в різних сферах життя суспільства, іноді важко дати чітке визначення станам і процесам, у яких ми перебуваємо. Проте добре зрозуміло: українське суспільство переживає системну кризу. Ми проходимо серйозне випробування на міцність держави.

Але разом із тим мова йде про розбудову соціальної держави в Україні, проголошується демократизація суспільства, курс на розвиток громадянського суспільства. В цих умовах особливої актуальності набуває і наукова проблема соціальної відповідальності, а саме: відповідальності людини перед суспільством і державою та відповідальності держави перед суспільством і людиною. Екзистенційний вакуум у нашому суспільстві кидає «виклик» ... державі, яка протягом багатьох десятиліть відлучувала й відлучала людей від відповідальності за знаходження й реалізацію смислу. Моральна криза як криза сенсу, криза відповідальності – це розплата за теорію й практику виховання людей-«гвинтиків» [4, с.6]. Як наукова проблема соціальна відповідальність уже достатньою мірою досліджувалася. Разом із тим аналіз емпіричних досліджень свідчить про низький рівень цієї риси в людей. Отже, це ще раз доводить необхідність детальнішого дослідження чинників формування соціальної відповідальності. Бо ж саме ця характеристика присутня, коли йде мова про зрілість людини й суспільства, про характер відносин між різними соціальними об'єктами, а передусім – між конкретними людьми й узгодженість із самим собою. Суспільство, як і окрема людина, для власного щастя й благополуччя мусить, насамперед, віднайти себе, досягти певного рівня своєї ідентичності, зрозуміти сенс свого буття у світі, стати активним суб'єктом власного життя і себе самого. Тому й соціальну відповідальність доцільно розглядати, враховуючи особливості особистісної. У свою чергу, суспільство з високим рівнем соціальної відповідальності – це суспільство, у якому люди характеризуються високим рівнем соціальної відповідальності.

Відповідальність є також характеристикою будь-яких відносин, у яких реально перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності. Тому в сучасних наукових дослідженнях вона розглядається комплексно і є однією з актуальних проблем філософії, етики, психології, соціології педагогіки, політології, релігієзнавства, теології, культурології та інших наук.

У психологічній літературі відповідальність розуміється як схильність особистості дотримуватися прийнятих у певному соціумі норм і виконувати рольові обов'язки, як готовність відповідати за свої вчинки й захищати цінності значущого оточення, активно сприяти досягненню його цілей. Соціальний характер відповідальності вказує на те, ідеали й цінності яких соціальних груп розділяє особистість. Тому, вважає К.Муздибаєв, «відповідальність насамперед є якість, що характеризує соціальну типовість особистості» [6]. Така відповідальність виявляє орієнтацію людини на той чи інший зовнішній авторитет. Якщо йдеться про дотримання норм і правил, прийнятих у певному суспільстві, то така поведінка вважається соціальною. «Та чи може відповідальність, в основі якої лежить здатність особистості поділяти цінності групи, колективу тощо, водночас свідчити й про особисту автономність?», – запитує Т.С.Гурлева й відповідає: «Звісно, але за умови, коли людина спрямована не на зовнішній авторитет, а передусім на внутрішній моральний закон» [7, с.23]. Тобто, коли у своєму розвитку вона пройшла шлях, за висловом К.Муздибаєва, від простого виконавця до активного суб'єкта, наслідком чого є перенос інстанції, перед якою людина звітує, із зовнішнього рівня на внутрішній. Відповідальність насамперед перед самим собою як творцем є внутрішня, автономна. «Відповідальним ставленням до життя, – писав С.Л.Рубінштейн, – суб'єкт надає йому руху по висхідній, своїм подоланням і борінням відстоює його вищий сенс, не даючи розчинити себе в потоці ситуацій, дріб'язкових почуттів і бажань» [11, с.71]. Така піднесеність над життям, здатність узагальнено поставитись до нього, самовизначитись відносно його цілісного перебігу свідчить про творче зростання особистості. В.О.Татенко наголошує: «Людська істота якісно відрізняється від інших суцх тим, що... може і хоче собі дозволити власне суб'єктну, авторську, вчинкову форму буття... У турботі і відповідальності за вдіяне людина підноситься над природою, сутнісно протистоїть їй в якості суб'єкта...» [14, с.26]. Це і є основним протиріччям, що провокує наступний саморозвиток суб'єкта психічної активності як інстанції, котра сама відповідає перед собою за своє життєреалізування й існування своєї психіки [5]. Тому перед психологічною наукою постало завдання створення умов для формування в людей, особливо в молоді, здатності покладати на себе відповідальність за власні дії, бути не «гвинтиком», а самодетермінованою особистістю, справжнім і єдиним режисером власного життя (К.О.Альбуханова-Славська, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, В. Франкл та ін.). Відповідно з таких людей, маємо надію, складатиметься й наше українське суспільство.

Вищезазначене зумовлює важливість виділення чинників формування соціальної відповідальності. Переважна більшість психологів указує на взаємозв'язок становлення значущих особистісних рис людини, зокрема відповідальності, з рівнем розвитку її свідомості й самосвідомості. Зокрема, Г.С.Костюк пише: «Розвиток свідомості й самосвідомості є неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти ...» [3, с.142]. При цьому установка виступає як фактор негентропічного порядку, характеристика цілісного стану суб'єкта психічної діяльності в кожний дискретний момент його активності. Це означає, що практично всі дії суб'єкта в проблемній ситуації підлягають регулюючій функ-

ції установки – вищого рівня організації процесів переживань і дій. Але водночас рішення є переживанням зміни установки. При цьому сама установка перетворюється на активну діяльність під впливом мотиву.

Дж.Олпорт уважає, що готовність заздалегідь дати відповідь є важливою детермінантою соціальної поведінки. Адже людина прагне викликати в інших такі установки, які б вона хотіла мати стосовно себе самої [12, с.34].

С.Л.Рубінштейн відзначає, що завершальне питання, яке стоїть перед нами в плані психологічного вивчення особистості, – це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», яка, будучи суб'єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі вихідні (започатковані) від неї справи та вчинки й свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець [10, с.276]. При цьому критерієм повноти привласнення особистістю відповідальності може слугувати узгодження необхідності з бажанням і потребами особистості, а тому й з ініціативою в здійсненні справи. Стадії зовнішніх і внутрішніх умов переходу від ініціативи до відповідальності, впливу відповідальності на вихідці ініціативи, оптимальних форм зв'язку ініціативи й відповідальності виявили таке: коли відповідальність поєднується з ініціативою, то необхідність стає внутрішнім спонуканням самого суб'єкта, тобто ініціатива й відповідальність пов'язані найбільш глибоко, коли, виявляючи ініціативу, людина мислить себе суб'єктом відповідальності.

К.Абульханова-Славська відрізняє два критерії відповідальності – розширення простору діяльності й упевненість у собі (яка зберігається при наявності оцінок – схвалення чи критики) [15, с.167].

Як показують експериментальні дослідження, становлення відповідальності тісно пов'язано з такою психологічною характеристикою особистості, як локус контролю. Якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, на себе, то це є показником внутрішнього (інтернального) контролю. І навпаки, якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причину в інших людях, у своєму оточенні, у долі або у випадковості, то це свідчить про те, що їй властивий зовнішній (екстернальний) контроль.

Т.С.Гурлева, досліджуючи автономну відповідальність, стверджує, що можна говорити про частку «вимушених» або «захисних екстерналів», у яких екстернальність – це захисна реакція на ситуацію неблагополуччя, невпевненості в завтрашньому дні, бідності [7, с.24]. Можливо, при застарілій виховній системі в школах може утворитися цілий прошарок учнів, інтернальність яких є несправжньою, а «псевдоекстернали» опиняться в числі важковиховних, асоціальних елементів, правопорушників. Так, за даними А.А.Реана, «захисна екстернальність» спостерігається у 84% підлітків-делінквентів [9]. Зовнішній локус контролю, власне кажучи, означає зняття особою відповідальності за все, що з нею коїться, із самої себе; відповідальність покладається на оточуючих людей, а також на долю, випадок, різноманітні обставини. І це часто-густо є результатом вад виховання. «Зовнішньо зорієнтоване, стимул-реактивне педагогічне управління розвитком, – зауважує С.Д.Максименко, – поступово привчає індивіда до того, що визначальними в житті й діяльності є зовнішні умови, а не



внутрішні прагнення й переживання. Так виникає екстернальність, вона ж – і безвідповідальність» [7, с.25]. Цілком можливо, що саме такого роду безвідповідальність присутня й у нашому суспільстві.

Важливо створювати психолого-педагогічні умови для становлення в підлітків внутрішньої, автономної відповідальності, – переконує Т.С.Гурлева, – в основі якої лежить орієнтація особистості на власну совість (як вищу підзвітну інстанцію), не підвласну ні змінам матеріального благополуччя, ані соціальному становищу і впливу [12, с.36].

Автономні люди, за визначенням А.Маслоу, «зовні, як правило, не відрізняються від інших людей... Вони не ототожнюють свободу з її зовнішніми атрибутами, їм притаманна внутрішня незалежність від середовища. Для них не мають великого значення схвалення й визнання оточення, вони прагнуть скоріш до самоповаги...» [1, с.366].

Важливим для з'ясування психологічних основ розвитку відповідальності людини є аналіз процесуального аспекту мотивації відповідальної поведінки. М.В.Савчин виділяє ряд етапів: ініціювання поведінки, вибір конкретного вчинку, реалізація наміру чинити відповідально, переосмислення вчинку після його реалізації [12, с.34]. Кожен із цих етапів опосередкований системою умов та чинників і детермінований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів.

К.К.Муздибаєв виділяє чотири напрями розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної), перехід від відповідальності за минуле до відповідальності за майбутнє, зміна в часі самого суб'єкта поведінки [6, с.152]. Відчуженість від соціальних норм і невміння знаходити сенс свого буття послаблює соціальну відповідальність та активність особистості. Крім того, дослідження Л.П.Татомира показали, що розвиток відповідальності пов'язаний зі зростанням інтелектуальних можливостей особистості та її свідомості. Когнітивні уявлення особистості про моральні норми поведінки й перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки та діяльності й становлять сутність процесу розвитку та виховання моральної відповідальності. У процесі життєвого шляху розвиток відповідальності відбувається в напрямі від об'єктивної до суб'єктивної. За цей час вона проявляється в таких формах: відповідальність іззовні задана як необхідність на ранніх етапах розвитку особистості, відповідальність як усвідомлена необхідність у підлітковому віці, відповідальність – потреба в юнацькому віці [6].

За К.Роджерсом, формуванню відповідальності сприяє процес унікального синтезу внутрішніх переживань-сприймань, які необхідно стимулювати в процесі психолого-педагогічної роботи [10]. Специфічною характеристикою відповідальності в теорії А.Маслоу є те, що її формування надзвичайно суб'єктивне, відповідальність виступає суто індивідуальною, внутрішньо-особистісною якістю, відносно автономною від цінностей суспільства. Самореалізація і здібності в авторській теорії є основними атрибутами ціннісної сфери особистості.

Проблему відповідальності з погляду зовнішніх і внутрішніх факторів, але в динаміці вікового розвитку розглядає Ж.Піаже, роблячи основний акцент на вивченні внутрішнього боку відповідальності. Він розробив двостадіядну

схему відповідальної поведінки, де визначав відповідальність як один з окремих аспектів загального процесу морального розвитку. На думку автора, розвиток відповідальності в дитини йде від об'єктивного до суб'єктивного напрямі. Діти засвоюють зразки соціальної поведінки спочатку завдяки пізнанню й виконанню правил різних ігор. Важливу роль під час переходу від об'єктивної відповідальності до суб'єктивної відіграє кооперація, співробітництво [8]. Ж.Піаже вбачав рушійні сили розвитку відповідальності особистості в подоланні її когнітивної незрілості й емоційного почуття поваги до старших. Потрібен перехід від егоцентричної перспективи, де дитина є центром усього світу, до релятивістської, де вона здатна включати у свій світ інших людей і ставити їх на своє місце. Підкреслюючи специфіку розвитку відповідальності від зовнішньої детермінації до внутрішньої, Ж.Піаже вказує на необхідність узяття до уваги відповідальності інших людей, які оточують людину, що розвивається.

Продовженням ідей Ж.Піаже вважають теорію відповідальності, створену Л.Колбергом [8]. Так, Л.Колберг у своїх дослідженнях з'ясував зв'язок між розвитком когнітивних структур і становленням моральних почуттів і дій індивіда. Автор виділяє три рівні й шість ступенів розвитку моральних суджень особистості. Перший рівень – доугодний (передконвенційний) – включає два ступені. На першому ступені моралі індивід уникає порушень правил, має місце слухняність в ім'я слухняності.

Головними спонуками правильної поведінки є уникнення покарання й визнання вищої сили влади. На другому ступені, для якого характерними є індивідуалізм, інструментальна мета й обмін, дотримання правил має місце тільки тоді, коли це відповідає життєвим інтересам особистості, оскільки її поведінка спрямована на реалізацію власних інтересів та потреб. Правильною поведінкою є та, що є справедливою, відповідає домовленості, рівному обміну договору. На другому рівні розвитку, рівні традиційної (конвенційної) моралі, також виділено два ступені: ступінь взаємних міжособистісних очікувань і підкорень, коли індивід живе відповідно до очікувань близьких йому осіб або того, що люди взагалі очікують від інших у ролі сина, брата, приятеля тощо. Для особистості на цьому ступені розвитку моралі важлива наявність добрих мотивів, пов'язаних з турботою про інших, ставлення до оточення на принципах довіри, толерантності, поваги та вдячності. Мотивами правильної поведінки є потреба бути моральною людиною у власних очах і очах оточення, турбота про інших, бажання зберігати правила й авторитети, які стереотипно підтримують добру поведінку. На четвертому ступені – ступені соціальної системи і совісті – особистість виконує справжні обов'язки, з якими погодилася, підтримує закони, правильно сприймає те, що жертовно робиться для суспільства, групи чи організації. Третій рівень морального розвитку автор називає як принципний (постконвенційний). Для п'ятого ступеня характерна єдність соціального договору та індивідуальних прав людини. Головними мотивами поведінки виступають: а) почуття обов'язку перед законом у зв'язку з прийняттям соціального договору й збереженням вірності законам заради благополуччя та захисту прав людини; б) почуття договірною зобов'язання, вільного володіння ним у зв'язку із сім'єю, дружбою, довір'ям, зобов'язаннями працівника; в) турбота про те, щоб закони й

зобов'язання ґрунтувалися на раціональному обдумуванні загальної корисливості, вищого добра для найбільшої кількості людей. На останньому, шостому ступені – ступені універсальних етичних принципів – суб'єкт дотримується самостійно вибраних норм та правил. Головним мотивом моральної поведінки є віра розумної людини в обґрунтованість універсальних етичних принципів та почуття особистої відданості їм. Як бачимо, дослідник пов'язує рівень розвитку відповідальності з розвитком здатності взяти на себе ту чи іншу роль, соціальну позицію, що забезпечується рівнем розвитку інтелекту. Рівні розвитку відповідальності Л.Колберг визначав шляхом аналізу аргументів – мотивів однієї й тієї самої поведінки на різних етапах розвитку особистості. При цьому:

- а) кожному рівню відповідає своєрідне розв'язання однієї й тієї самої моральної проблеми, яка ґрунтується на певній соціальній позиції;
- б) кожний наступний рівень більш генералізований, абстрагований, логічний і в цьому розумінні більш адекватний, ніж попередній;
- в) кожний рівень реорганізує попередній, включаючи його як свою частину [8, с.64].

На думку Л.Колберга, досягнення визначеного рівня морального розвитку передбачає специфічний досвід взаємодії із соціальним середовищем, а моральна свідомість сприяє наявності можливостей для взяття на себе різних ролей [8].

Вивчення формування відповідальної поведінки дітей привело Л.Славіну до висновку, що «основним механізмом» відповідального виконання завдання є зв'язок між завданням і наступною дією з його виконання, тобто плануванням й організацією своїх дій. Для відповідального виконання завдання необхідно не тільки формувати мотиви дії, але також навчити дітей способам організації своєї поведінки [13, с.12].

Студії з проблем відповідальності в межах моделі мотивації допомоги були здійснені С.Шварцем. Він вважав, що приписування собі відповідальності в ситуаціях, коли необхідно надавати підтримку, допомогу іншій людині, виявляє особисту відповідальність, оскільки вона безпосередньо пов'язана з проявом відповідальності в спілкуванні.

Ф.Хайдер як критерії відповідальності зараховує здатність протистояти провокуючим обставинам і виділяє такі стадії відповідальності:

- 1) генералізована відповідальність, коли особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, у яких вона брала участь або з якими була пов'язана тим чи іншим чином;
- 2) власна відповідальність, де індивід відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено, незалежно від результату (випадкового, умисного чи передбачуваного);
- 3) диференційована відповідальність, при якій суб'єкт відповідає за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, був він умисний чи ні;
- 4) усвідомлювана відповідальність, коли особистість відповідальна не тільки за свої наміри та результати їх здійснення, а й зазначення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи інакше впливають на результат дії;
- 5) повна відповідальність, при якій індивід цілком відповідальний за хід, результати та наслідки дії, якими б не були умови її перебігу [4, с.68].

Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти й могти починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні й природні закони світобудови, – подібно стверджує і В.О.Татенко [14, с.26]. А його суб'єктна парадигма зацікавлює саме тим, що, на відміну від інших, загострює свій науковий інтерес до людського життя як ізсередини детермінованого процесу, так і авторського здійснення самою людиною сутнісного проекту свого індивідуального буття.

На думку В.Татенко, «основним способом розвитку зрілого індивіда як суб'єкта психічної активності стає вчинок – індивідуально й соціально відповідальний творчий акт свідомої сутнісної самоактуалізації людини. Саме в екзистенційному переживанні необхідності «втільнення» сутнісного в собі, у покладанні на себе повної відповідальності за самоздійснення й реалізацію відповідального переживання у вчинку починає стверджувати себе зріла суб'єктність» [15].

Схожу позицію займає О.А.Донченко в контексті фрактальної психології. Самоузгодженість і реальна ідентифікація суб'єкта в соціумі стають запорукою його психічного здоров'я, ефективної самореалізації й життєспроможності в цілому. Тобто принцип самоузгодженості є найголовнішою умовою щастя (людина), ефективності (організація) або благополуччя (соціум) [5, с.130]. На думку О.А.Донченко, психофрактал (або душа) – це вчинок у потенціалі, це зародок учинку, це психіка людини природної, яка містить частину Всесвіту, його властивостей, вимог і потреб. У тому числі й вимог до людини як найрозумнішої істоти на Землі, за яку вона несе відповідальність перед Усесвітом, перед надсистемою людства. Віддзеркаленням цієї первинної правди і є вчинок. Він також є показником рівня розвитку душі людини. Без об'єднання Духа (суб'єктності) і Душі (психофракталу) людина як така не відбувається, не відбувається її внесок у розум людства. Дух при цьому відіграє вирішальну роль. Тільки Дух може навчити любити будь-які стосунки; здатний дати людям любов, вищу за інстинкт, або за его-цінності цивілізованого походження [5, 142].

Як бачимо, відповідальність особистості тісно пов'язана з її свободою, ставленням, самосвідомістю, локусом контролю, умовами виховання, суб'єктністю, подоланням когнітивної незрілості, моральними почуттями й цінностями, із соціальними ролями, позиціями, досвідом взаємодії із соціальним середовищем, здатністю протистояти провокуючим обставинам тощо. Ці зв'язки є неоднозначними й не лише на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості.

У кожному разі підтверджується затребуваність активної, мислячої, духовно багатой особистості, яка відчувала б відповідальність за власні вчинки. Адже саме на відповідальній особистості може базуватися цивілізований розвиток країни та її культури. Лише людина, котра усвідомила власну внутрішню свободу, може стати на правду відповідальною, у тому числі й соціально відповідальною. А отже, така людина може стати повноцінним творцем свого життя. Відповідаючи за все перед власною совістю, така особистість стає соціально моральною. Натомість ретельне постачання людей інформацією як самоціль уже набуває далеко не позитивного забарвлення, у результаті чого, за влучним ви-

разом О.М.Леонтьєва, відбувається «озлидніння душі при збагаченні інформацією» [4, с.408]. У ситуації вибору людині має надаватися можливість прислухатися до себе, голосу власного сумління. При цьому будь-який авторитет не відкидається, але не вищий за авторитет власної чистої совісті, інтуїтивної здатності людини відокремлювати добро від зла, правильне від хибного, що забезпечує здійснення особистості як творця самої себе та власного життєвого сценарію.

Саме таких людей-творців потребує наше суспільство, що зумовлене насамперед потребою самооздоровлення. Становлення ж української нації як сучасної європейської спільноти нероздільно пов'язане з активним, складним та суперечливим процесом формування національної ідентичності. Національна самоідентифікація українців була зруйнована, а її відновлення – процес тривалий та копіткий. Лише при умові набуття необхідного рівня останньої можна буде вести мову про справжні демократичні перетворення в нашому суспільстві. Громадянське суспільство, про яке ми мріємо, засноване саме на соціальній відповідальності, яка може бути єдино можливим мотивом діяльності й результатом здійснення вибору. При тому свобода, а не примус (внутрішній чи зовнішній) є основою такої відповідальності.

У даному контексті актуальною перспективою подальших досліджень може бути вивчення світоглядних чинників формування соціальної відповідальності. Адже в результаті світоглядного усвідомлення й прийняття соціальних норм і правил як персонально значимих і ціннісних особистість формує на їх основі власні світоглядні принципи – особистісної відповідальності, сумлінності та порядності, альтруїзму, взаємодопомоги й добра. У результаті конкретна людина формує до соціально-етичного осмислення світу й моральної саморегуляції на цій основі власних учинків, діяльності й поведінки. А це, у свою чергу, виступає умовою гармонійного самовизначення особистості в процесах професійної, пізнавальної та соціокультурної практики взаємодій у суспільстві.

1. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу ; пер. с англ. Татлыбаевой А. М. ; вступ. ст. Акулиной Н. П. – С. Пб. : Евразия, 1999. – 478 с.
2. Фромм Э. Человек для себя (исследование психологических проблем этики) / Эрих Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992.
3. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; [под ред. Л. Н. Проколенко]. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – 360 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983.
7. Максименко С. Д. Проблемы прогнозирования психического развития дитини / С. Д. Максименко // Проблемы девиантной поведінки : історія, теорія, практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Міленіум, 2002. – С. 3–29.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Моральное суждение у ребенка / Жан Пиаже ; [пер. с фр. В. П. Большаков]. – М. : Академический Проект, 2006. – 479 с. – (Серия «Психологические технологии»).
9. Реан А. А. Психология изучения личности : учебное пособие / А. А. Реан. – С. Пб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.

10. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ. О. Кондрашова, Р. Кучкарова]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с. – (Психологическая коллекция).
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
12. Савчин М. В. Проблеми вивчення відповідальності як соціально-психологічної якості людини / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – № 4. – С. 30–37.
13. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Савчин Мирослав Васильович. – К., 1997. – 410 с.
14. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологічний журнал. – 1995. – № 3. – С. 23–34.
15. Татенко В. О. Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. О. Татенко ; за ред. С. Д. Максименка. – К. : 2002. – Т. IV. – Ч. 6.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – [Б. г. ; б. и.], 1990.

УДК 159.9:37.026:81'243:378

Оксана Турчин

## ПСИХОДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розглянуто актуальні психодидактичні проблеми опанування іноземною мовою у вищих навчальних закладах. Ідеться насамперед про комунікативні (інтерактивні) методи й способи формування ініомовної комунікативної компетентності (знання, уміння, навички). Досліджуються методичні аспекти набуття вмінь і навичок у процесі вивчення студентами іноземної мови. Акцентуються проблеми систематизації здобутих знань, відповідального ставлення студентів до вивчення іноземної мови, педагогічної креативності викладачів.*

**Ключові слова:** навичка, комунікативна компетентність, комунікативний метод, креативність, систематизація, відповідальне ставлення.

*Important psychodidactic problems of mastering a foreign language at the higher educational establishments are examined in the article. First of all communicative (interactive) methods and forms of foreign language communicative competence formation (knowledge, skills, abilities) are meant. The methodical aspects of acquiring skills and abilities in the process of learning a foreign language by students are investigated. The systematization problems of acquired knowledge, the students' responsible attitude towards learning a foreign language and the teacher's pedagogical creativity are emphasized.*

**Key words:** skills, communicative competence, communicative method, creativity, systematization, responsible attitude.

Україна нині виходить на якісно новий рівень у своїх відносинах з іншими країнами світу, формуючи нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії. Це приводить до зростання статусу іноземної, передусім англійської, мови, що виконує роль універсального засобу міжнародного спілкування. Говорячи про значення вивчення іноземних мов для успішної розбудови вільної й незалежної України, тобто фактично побудови держави з новітньою соціальною, економічною та політичною структурою, ми маємо на увазі, що вивчення будь-якої мови взагалі й іноземної зокрема сприяє всебічному розвитку особистості,

оскільки створює умови для вільного спілкування, відкриває доступ до скарбниць людської культури й інтернаціонального життєвого досвіду, прискорюючи таким чином прогрес усього суспільства. Тепер, як ніколи, країна потребує висококваліфікованих багатопрофільних фахівців зі знанням двох, трьох чи більше сучасних іноземних мов, професіоналів, здатних абсорбувати все нове й прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі в міжнародному співробітництві та формуванні нового ставлення до України в Європі й у світі [1, с.3].

**Мета** дослідження. На теперішньому етапі розвитку освіти в Україні організація навчального процесу, спрямованого на оволодіння знаннями й практичними навичками з іноземної мови, супроводжується багатьма проблемами: невмінням студентів ухвалювати самостійні рішення, нездатністю висловлювати свою думку в різноманітних ситуаціях, низьким рівнем комунікативної компетентності студентів тощо. Тому перед викладачем іноземної мови у вищому навчальному закладі постає завдання розібратися в суті означених проблем. Ідеться насамперед про визначення критеріїв і фінальних показників опанування студентами іноземної мови.

Висвітленням цих та інших проблем займалися Л.В.Биркун, С.Ю.Ніколаєва, О.М.Осадчук, Т.І.Туркот, Ю.І.Палеха, В.І.Герасимчук, О.М.Шиян, С.Ф.Шатилов, а також Т.П.Гусева, О.В.Касаткіна, І.В.Ковальчук, О.Л.Лавриненко, Т.В.Остафійчук, Г.П.Татаурова, яким вони присвятили свої дисертаційні дослідження.

У психологічному словнику навичка визначається як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії» [10, с.98]. Термін «навичка» відбиває сам факт при звичаєності до певної дії, яка, дякуючи цьому, виконується автоматизовано, без істотної участі свідомості в її регулюванні [6, с.61].

С.Шатилов виділяє три основні етапи формування навички, виходячи з психологічної характеристики дій особи, що вчиться (учень, студент): рецепції, репродукування й продукування; з обсягу висловлювання (рівень фрази/речення, понадфразової єдності), які сприймає, репродукує або продукує учень, і характеру його дій з новим мовним матеріалом.

Перший етап (орієнтувально-підготовчий): на цьому етапі відбувається ознайомлення з новим мовним матеріалом – граматичним, лексичним, фонетичним, що поданий у ситуації або контексті, і виконуються окремі мовленнєві дії за зразком або правилом. Так створюється орієнтувальна основа як необхідна умова формування навички.

На другому етапі (стереотипно-ситуативному або стандартизуючому) здійснюється автоматизація дій учня (студента) з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення, головним чином на рівні фрази/речення (в окремих випадках – слова або словосполучення).

На третьому етапі (варіювально-ситуативному) має місце подальша автоматизація дій з новим мовленнєвим матеріалом на рівні понадфразової єдності. Новий матеріал вживається поряд із раніше вивченим [12, с.29–31].

За аналогією з визначенням навички вміння можна сформулювати як оптимальний рівень досконалості певної діяльності (у нашому разі – мовленнє-

вої). До головних видів мовленнєвої діяльності відносять такі: уміння говорити, писати, аудіювати, читати, кожне з яких синтезується з групи навичок [6, с.62].

Продуктивні вміння – говоріння та письмо – утворюються на ґрунті репродуктивних навичок: граматичних, тобто навичок вибору морфолого-синтаксичного оформлення одиниці усного або писемного мовлення; лексичних – навичок вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному й писемному мовленні; каліграфічних та орфографічних навичок письма – навичок графічного зображення мовлення та написання слів за правилами орфографії [6, с.62].

Рецептивні вміння – аудіювання та читання – виникають на ґрунті рецептивних навичок: граматичних, тобто навичок розпізнавання граматичних і прогнозування синтаксичних структур усного чи писемного мовлення; лексичних – навичок розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння; слухових – навичок сприймання й розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні; перцептивних – навичок сприймання та розпізнавання букв, буквосполучень, знаків пунктуації в писемному мовленні [6, с.62–63].

Отже, формування та вдосконалення різноманітних комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок є невід’ємною частиною вивчення іноземної мови.

Незаперечним залишається той факт, що сучасна вища освіта повинна бути спрямована на розвиток здібностей студентів, використовувати мову як інструмент діалогу та засобу спілкування, формувати в студентів комунікативну компетентність, що сприятиме їх професійній підготовці в різноманітних сферах суспільного виробництва, сфери послуг, громадської діяльності тощо [3, с.1].

Розвиток комунікативно компетентної особи можливий не лише в процесі вивчення навчальних дисциплін рідною мовою, а й на заняттях іноземної мови. Як зазначає О.Касаткіна, оволодіння іноземною мовою сприяє не тільки засвоєнню студентами певних мовних знань, умінь і навичок, а й формуванню умінь і навичок практичного користування мовою, розвитку умінь спілкування на внутрішньокультурному та міжкультурному рівнях, адже спілкування як соціально-психологічний процес неможливе без установаження складних знаково-символічних взаємодій між комунікантами [3, с.1].

Комунікативна компетентність визначається як інтегральне утворення, побудоване на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових актів, знань, умінь – усього того, що необхідне для активного спілкування та взаємодії, як-от: здатність особистості орієнтуватись у ситуації спілкування, розуміти мотиви, стилі поведінки, причини й наслідки фрустрації як своєї власної, так і партнерів по спілкуванню; уміння досягати мети спілкування найефективнішим чином; володіння технологією та психотехнікою спілкування. Комунікативна компетентність як комплексна здатність пронизує всі сфери людського життя й відбивається на успішності взаємин і діяльності, передбачаючи сформованість перцептивних, інтерактивних, рефлексивних умінь, конфліктної, рольової компетентності, компетентності в спілкуванні як за суб’єкт-об’єктною схемою (зовнішній поведінковий рівень спілкування), так і за суб’єкт-суб’єктною схемою (глибинний особистісний рівень спілкування). Це дає змогу трактувати комунікативну компетентність як основу соціальної компетентності особистості [3, с.5].



Фактором, що забезпечує розвиток комунікативної компетентності студентів, є комунікативний підхід до навчання іноземної мови. Він дозволяє розвинути істинну, автентичну практичну комунікативність, знаходити резерви для поєднання її з теоретичною підготовкою студентів [3, с.6].

Отже, методичним змістом сучасного заняття з іноземної мови має бути комунікативність.

Головна ідея комунікативного методу полягає в тому, що студенти, щоб стати ефективними користувачами мови, повинні не тільки здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей [1, с.7]. Таким чином, студенти навчаються комунікації в процесі самої комунікації. Відповідно добір тих чи інших вправ і завдань повинен бути комунікативно виправданим дефіцитом інформації, вибором та реакцією студента (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тих, що реально використовуються носіями мови. Відтак мовленнєва взаємодія студентів і викладача здійснюється в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Із самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому й текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й темп усного мовлення та читання.

Л.Биркун виділяє такі ключові принципи комунікативного методу:

- у студентів стимулюються когнітивні процеси;
- студенти беруть активну участь у процесі навчання;
- студентів заохочують висловлювати свої думки, виражати свої почуття й використовувати власний досвід;
- студенти беруть участь у навчальній діяльності, яка імітує або створює реальні чи реалістичні ситуації;
- студентів заохочують працювати разом;
- студентів заохочують брати на себе відповідальність за власне навчання й розвивати вміння вчитися;
- викладач виконує різні ролі – інформант (informer), консультант (resource consultant), спостерігач (monitor) – на різних етапах заняття [1, с.8].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовленнєвих знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, орієнтовані на досягнення комунікативних та пізнавальних цілей. Сучасні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Одним із варіантів реалізації цього підходу в сучасній методиці є інтерактивний метод навчання, який дозволяє вирішити комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. Інтерактивна діяльність включає організацію й розвиток діалогічного мовлення, спрямованого на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу.

Під час спілкування студенти навчаються розв'язувати складні завдання на основі аналізу обставин і дотичної до них інформації, висловлювати альтернативні думки, ухвалювати виважені рішення, радитися з різними людьми, брати участь у дискусіях.

Викладач має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні бути обмеженими вузькими рамками. Однією з особливостей інтерактивних форм навчання є те, що вони мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під впливом аргументів опонентів.

З метою розвитку комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови, на думку О.Касаткіної, доцільно зважати на засоби вираження свідомого та несвідомого змісту в комунікативному процесі. Використання іноземної мови студентом опирається на складні когнітивні, мнемічні й психодинамічні процеси особистості, спільна діяльність яких маніфестується у висловлюваннях студента [3, с.6].

Сьогодні перед викладачем постає завдання переорієнтувати навчальний процес на формування в його суб'єктів здатності самостійно здобувати знання з різних джерел інформації та застосовувати їх у практичному житті, що потребує професійної майстерності, ерудиції й креативності викладачів-лінгвістів [8, с.1].

Т.Остафійчук під креативністю розуміє рису особистості, яка проявляється в підвищеній чутливості до проблем і нестандартному їх розв'язанні, здатності продукувати нові оригінальні ідеї й способи їх реалізації [8, с.5].

У процесуальному плані педагогічна креативність проявляється в розробці нових підходів до навчання; у раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів і засобів навчально-виховної роботи; у багатоваріантному використанні теоретичних знань і практичних навичок. Її також розглядають як інтегративну властивість особистості, яка відзначається наявністю спеціальних знань у певній предметній галузі, загальною ерудицією, педагогічною інтуїцією, високорозвинутим інтелектом, гнучкістю та оригінальністю мислення. Педагогічна креативність викладачів іноземних мов характеризується специфічним змістом, оскільки потребує від них бажання і вміння створювати розвивально-креативне мовленнєве середовище [8, с.5–6].

Мотивація до творчої педагогічної діяльності, на думку Т.Остафійчук, продукує в суб'єкта позитивні емоції, супроводжується натхненням, приводить до створення нових способів і методів передачі й набуття знань. Кінцевим продуктом креативного педагога є реалізація творчого потенціалу шляхом підготовки публікацій, створення власних педагогічних технологій, підготовки студентів до олімпіад і конкурсів, особистої участі в конкурсних проектах [8, с.8].

Т.Гусева стверджує, що якість вивчення іноземної мови залежить не лише від педагогічної креативності викладачів, але й від креативності студентів, тому на сучасному етапі розвитку освіти в Україні перед вищими навчальними закладами постала проблема впровадження психологічних засобів розвитку креативності студентів. Ці засоби мають розвивати молоду людину як мислячу, творчу особистість, здатну розв'язувати не лише навчально-професійні, а й сенсожиттєві проблеми з метою полегшення самореалізації в соціокультурному просторі [2, с.1].

Формування в студентів здатності до творчої мовленнєвої діяльності вимагає використання спеціального комплексу психодидактичних засобів розвитку їх креативності, спрямованих на охоплення різних сторін особистості – комунікативної, мотиваційної, характерологічної, рефлексивної, інтелектуальної, психофізіологічної тощо [2, с.7].

Творча мовленнєва особистість – це людина, яка розглядається з точки зору її здатності виконувати творчі мовленнєві дії. Говорячи про творчу мовленнєву особистість студентів, ми торкаємося тієї грані творчої особистості, що вказує на її ставлення до мови, готовність до творчої діяльності. Зважаючи на це, організація творчої мовленнєвої діяльності студентів повинна передбачати засвоєння ними знань мови, набуття власного мовленнєвого творчого досвіду, закріплення спрямованості на творчу комунікативну поведінку, розвиток емпатії, вершинних переживань від творчого розв'язання складних комунікативних колізій [2, с.7; 5].

Засвоєння знань у вищій школі вимагає особливої організації навчального процесу, у першу чергу – діяльності самих студентів як суб'єктів засвоєння. Перед студентами ставиться завдання вивчити запропонований матеріал, але рідко пропонуються методи та прийоми його запам'ятовування. Кожен студент найчастіше сам винаходить і використовує власний, не завжди раціональний спосіб запам'ятовування і засвоєння матеріалу [4, с.1], що може призвести до перевантажень і стресів.

Таким чином, як стверджують О.Осадчук і Т.Туркот, у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студенти сучасних вищих навчальних закладів переживають тривалі навчальні перевантаження, що зумовлюють виникнення в них станів постійного фізичного та психічного напруження. Ці стани можна охарактеризувати як явища інформаційного, емоційного та комунікативного стресів, що мають різні причини виникнення, але загальні негативні психологічні наслідки, зокрема такі, як погіршення здоров'я, психічне вигорання, втрата молоддю людиною інтересу до навчання й майбутньої професійної діяльності та ін. [7, с.72].

Для запобігання перевантаження важливо мотивувати студентів до свідомого сприйняття, систематичного повторення й закріплення, перевірки й поповнення знань із дисципліни. Із цією метою викладач повинен цілеспрямовано акцентувати значущість самостійної роботи для опанування всією системою знань із даної дисципліни [9].

На думку О.Осадчук і Т.Туркот, взаємодоповнюючими мають бути бажання педагога «навчити» і бажання студента «навчитися». Студенти повинні усвідомити, що вміння самостійно вчитись є важливою умовою ефективної життєдіяльності й, водночас, важливою характеристикою розвиненості особистості [7, с.73].

Уміння самостійно вчитись є справжнім мистецтвом, але й уміння допомогти іншому вчитись самостійно є не меншим мистецтвом. Викладач починає, окрім традиційних – освітньої й контролюючої функцій, виконувати ролі діагноста, консультанта, мотиватора, постачальника й аналітика інформації, менеджера, який допомагає у вирішенні проблем, з якими зустрічається студент у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Особливо важливою

функцією викладача повинна стати функція фасилітатора, який стимулює студента до самостійної творчої діяльності й допомагає йому розкрити свій внутрішній інтелектуальний та емоційно-вольовий потенціал [7, с.74].

Окрім завдання навчити студентів уміло користуватись інформаційними джерелами, вибирати саме те, що найбільше відповідає конкретній темі, важливо вирішити ще одне, не менш, а можливо, і більш важливе завдання: пояснити студентам, як розумно розподіляти власні сили, навчити їх правильно використовувати власні особисті якості [7, с.74], а також навчити систематизувати опрацьований матеріал.

І.Ковальчук вважає операцію систематизації складним психологічним процесом, який складається з окремих взаємопов'язаних елементарних розумових операцій, які студенти виконують у певній послідовності, поетапно, а результатом систематизації є об'єкт, названий системою [4, с.6].

Психологічні механізми систематизації як прийому довільного запам'ятовування першопочатково формуються як мислительна дія, комплексно й поетапно в процесі спеціально організованого навчання, а показником її сформованості є транспозиція, тобто перенесення виробленої здатності з однієї навчальної ситуації на іншу [4, с.13].

До розуміння іноземної мови як системи студенти приходять поступово, за допомогою проміжних узагальнень. Система повинна стати результатом вивчення конкретних мовних і мовленнєвих явищ, поданих у такій послідовності, яка визначається закономірностями навчання й структурною логікою іноземної мови [4, с.13].

Найголовнішою умовою формування операції систематизації лексичного, фонетичного й граматичного матеріалу є його використання в акті комунікації мовою, яка вивчається [4, с.11]. А це, своєю чергою, вимагає відповідального ставлення до вивчення іноземних мов з боку студентів.

Відповідальне ставлення, на думку Г.Татаурової, являє собою психологічний синтез афективно-мотиваційних, когнітивно-регулятивних, контрольних і рефлексивно-поведінкових складників спрямованості особистості на оволодіння іноземною мовою [11, с.16].

Формування відповідального ставлення залежить від академічної успішності студентів, інтересу до мови, задоволення комунікативної потреби студентів, змісту навчального матеріалу, особистісних якостей викладача, його взаємин зі студентами, індивідуальних особливостей студентів, морально-психологічного клімату в навчальній групі, професійної спрямованості навчальної діяльності тощо [11, с.1]. Від рівня відповідального ставлення студентів до вивчення іноземної мови залежить рівень їх опанування, тому викладач повинен завжди наголошувати на цьому в процесі навчання.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене в цьому огляді, відзначимо пошуки інноваційних психодидактичних технологій, здатних забезпечити формування комунікативної, у тому числі мовленнєвої компетентності студентів, що вивчають іноземну мову як складову частину їхньої загальної гуманітарної та професійної підготовки. Досліджуються умови, методи, засоби засвоєння знань, умінь і навичок іншомовного змісту, розвиток креативної мовної особистості, відпові-

дального ставлення до навчання тощо. На часі розробка та впровадження комунікативно-експресивних засобів оптимізації викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах з метою створення автентичного мовно-культурного контексту й засвоєння знаково-символічних кодів чужорідної ментальності.

1. Биркун Л. В. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови. Ознайомлювана брошура для українських учителів англійської мови / Л. В. Биркун. – Oxford : University Press, 1998. – 48 с.
2. Гусєва Т. П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. П. Гусєва. – К., 2006. – 22 с.
3. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Касаткіна. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
4. Ковальчук І. В. Психологічні механізми систематизації як засобу оволодіння французькою мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Ковальчук. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
5. Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. Л. Лавриненко. – Луцьк, 2011. – 19 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [кол. авт. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Осадчук О. М. Психолого-педагогічна підтримка студентів як чинник підвищення ефективності їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності / Осадчук О. М., Туркот Т. І. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pedalm/texts/2008-1/011.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2008-1/011.pdf).
8. Остафійчук Т. В. Розвиток педагогічної креативності викладачів-лінгвістів засобами психологічного тренінгу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Остафійчук. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
9. Палеха Ю. І. Основи психології та педагогіки : навчально-методичний посібник / Палеха Ю. І., Герасимчук В. І., Шиян О. М. – 2-ге вид., доповн. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2001. – 164 с.
10. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
11. Татаурова Г. П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. П. Татаурова. – К., 2007. – 21 с.
12. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ЧАСУ СЕНСОМОТОРНОЇ РЕАКЦІЇ В СТУДЕНТОК З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

*За допомогою комп'ютеризованого програмного комплексу проведено реєстрацію тривалості латентного та моторного періодів сенсомоторних реакцій у студенток і порівняно отримані результати з показниками їх соціометричного статусу в студентській групі. Установлено, що із зростанням кількості наданих студентками позитивних виборів у питаннях стосовно навчального процесу й отриманих позитивних виборів у позанавчальній сфері знижується час сенсомоторної реакції.*

**Ключові слова:** сенсомоторна реакція, латентний період сенсомоторної реакції, функціональний стан, соціометричний статус, лідерство.

*Using computerized software system was registered and duration of latent periods of motor sensorimotor reactions in students and compared the results with indicators of their sociometric status in the student group. Found that with increasing number of students provided positive election in matters relating to the educational process and received positive election in extracurricular field decreases sensorimotor reaction time.*

**Key words:** sensorimotor reaction, latent period of sensorimotor reactions, functional status, sociometric status, leadership.

У сучасних умовах розбудови й реформування багатьох суспільних інститутів України особливо актуальною стає проблема лідерства. Суспільство потребує лідерів, які здатні об'єднати навколо себе людей для досягнення поставленої мети й створити сприятливіші умови для подальшого його розвитку. Посісти місце лідера в колективі дозволяє людині поєднання певних її особистісних рис, властивостей [7], зокрема, її здатність пристосовуватися до нових умов життєдіяльності. Недостатня адаптованість індивіда до дії різноманітних стресорів призводить як до зниження ефективності діяльності людини, так і до виникнення в неї різноманітних нервово-психічних і психосоматичних захворювань.

Ученими вивчалися різні можливі аспекти взаємозв'язку статусних характеристик студента в навчальній групі. У дослідженнях соціальних психологів виявлений вплив окремих структурно-формальних особливостей групи й існуючих у ній стосунків на ефективність спільної діяльності (К.Левін [6], В.С.Агеєв, А.А.Сиродєєва [1]). Досліджувався і зворотний вплив спільної діяльності на формування взаємин у групах (А.В.Петровський [10], Л.І.Уманський [12]).

Поряд із цим особливості взаємозалежності статусних характеристик студента в навчальній групі з показниками параметрів психічного, функціонального стану індивіда залишаються нині недослідженими. Зважаючи на те, що соціально-психологічні процеси, взаємини між студентами в навчальних групах, у які входять особи лише жіночої або лише чоловічої статі, а також у змішаних групах можуть відрізнятися, доцільним, вважаємо, є також вивчення гендерних особливостей взаємозв'язків вищезазначених параметрів у навчальних групах. **Метою** нашої роботи є визначення характеру взаємозв'язку статусних характеристик студенток у навчальній групі й особливостей часу їх сенсомоторної реакції.

Взаємини з однокласниками мають для особистості кожного студента важливе значення. Група може або сприяти, або, навпаки, заважати процесу адаптації кожного студента [3]. Розвиток взаємостосунків студентського колективу й особистості проходить через декілька стадій [4, с.66]. Якщо студентів не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості, як конформність, безініціативність, може з'явитися невпевненість у собі, що призводить до зниження самооцінки [4, с.68].

У кожній студентській групі є певна кількість мікроколективів, мікрогруп. Це мікросередовище багато в чому визначає розвиток людини, її творчі успіхи й загальне емоційне благополуччя. Кожен член групи займає в ньому певне місце. Для нього складається своя неповторна ситуація взаємин з оточуючими, яка може бути або благополучною, або неблагополучною [5].

Теоретично студентська група дає рівні можливості самореалізації, саморозкриття всім студентам. Але, як правило, лідерами стають комунікабельні, розкуті студенти [8]. Замкнуті, інфантильні, некомунікабельні студенти відходять на задній план, утворюють мікрогрупи. Таким чином, для адекватної психічної адаптації в умовах вузівського навчання студентів необхідно бути здатним до самостійного подолання невпевненості, страхів і тривоги, уміти усвідомлено вибирати значення, цінності, смисли.

Таким чином, правильне розуміння поведінки суб'єкта в групі, взаємин індивіда та групи потребує врахування як властивостей особистості, котра має певний соціальний статус, позицію і роль у групі, так і складу, характеру діяльності, рівня організації групи та групових процесів. Статусні визначення відображають позицію кожного члена групи в даному колективі та композицію групи загалом.

Сенсомоторна реакція розглядатиметься нами як взаємокоординація сенсорних і моторних компонентів діяльності: отримання інформації призводить до запуску якогось руху, вони ж, у свою чергу, служать для регуляції, контролю або корекції сенсорної інформації. Сенсомоторні реакції поділяються на прості та складні. Проста сенсомоторна реакція – це час найбільш швидкої відповіді на завчасно відомий сенсорний стимул, який може з'явитися раптово, заздалегідь відомим простим одиничним рухом (наприклад, натискання або відпускання кнопки). Складна сенсомоторна реакція (розрізнення, вибір) є відповіддю на кілька можливих сигналів, які появляються в певній (випадковій) послідовності, наперед обумовленим способом. Проста сенсомоторна реакція використовується як один з психофізіологічних показників функціонального стану ЦНС.

Проста сенсомоторна реакція оцінюється за часом між появою стимульного сигналу й закінченням руху (перенесення вказівного пальця з однієї кнопки на іншу). Складна сенсомоторна реакція являє собою реакцію вибору з трьох світлових сигналів. Відмінність складної сенсомоторної реакції від простої полягає в ускладненні процесів переробки інформації, ідентифікації сигналу, а також просторової координації [11, с.250–258]. При реєстрації часу реакції виділяють її латентний і моторний періоди.

Латентний період сенсомоторної реакції – час сприйняття та ідентифікації стимульного сигналу – має кілька складових: подразнення рецептора, переробка

сигналу в ЦНС, прийняття рішення про реагування, відсилання сигналу до ефектора, поширення збудження в ефекторі. Моторний період – власне виконання руху, тривалість якого залежить від швидкості збудження м'язів, подолання сил інерції спокою тіла й кінцівок. Час моторного періоду відображає моторику випробовуваного й побічно свідчить про його рухово-координаційний потенціал. У рух перенесення входять елементи просторової регуляції. У зв'язку із цим латентний період умовно співвідноситься з третім рівнем складності регуляції, а моторний – із четвертим.

Поряд із цим латентний час реакції залежить не лише від характеристик подразників (модальності, сигнального значення), але й від функціонального стану центральної нервової системи людини, і визначає збудливість, силу й баланс нервових процесів [2, с.65]. Динаміка часу реакції дозволяє отримати достатньо адекватне уявлення про такі параметри функціонального стану центральної нервової системи, як збудливість, лабільність, реактивність, і відображує рівень функціонального стану неспецифічних структур мозку. Тому характеристики часу реакції можуть бути критерієм у діагностиці ініціальних проявів загально мозкових патологічних процесів у ЦНС.

Емпіричне дослідження здійснювалося протягом березня 2011 р. на базі Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. У дослідженні взяли участь 10 студентів (20–21 років). Усі досліджувані – жіночої статі.

Тести на сенсомоторну реакцію проводилися нами з використанням комп'ютеризованого програмного комплексу «Лонгітюд» (тріал-версія програми). Дії випробовуваного при виконанні тестів простої та складної сенсомоторних реакцій аналогічні. На початку тестів на слабкий сигнал робиться установка яскравості світіння світлодіода стимульного сигналу №1 на порозі чутливості випробовуваного. Спочатку кожного тесту здійснюється кілька (до 10) тренувальних спроб, після чого випробовуваний повинен виконати 10 експериментальних спроб із записом результатів у пам'ять комп'ютера. Проста сенсомоторна реакція проводилася в одному варіанті – на світло. Складна сенсомоторна реакція проводилася також із використанням світлових стимулів. У кожному варіанті тесту є 10 робочих спроб на слабкий і сильний сигнали.

Кожна спроба здійснюється таким чином:

1. Екран комп'ютера розміщувався перед випробовуваним на відстані 10–20 см від переднього краю столу; рука досліджуваного, якою виконується тест, утримується «у повітрі».

2. Випробовуваний натискає вказівним пальцем й утримує клавішу «ГОТОВИЙ», при цьому на вертикальній панелі вмикається сигнал готовності приладу.

3. При появі стимульного сигналу випробовуваний повинен якомога швидше перенести вказівний палець на клавішу 1 (на клавішу 1, 2 або 3 в тесті на складну сенсомоторну реакцію), натиснути й відпустити її.

Соціометричний статус членів групи вказує місце, яке вони посідають у системі міжособистісних виборів (переваг) і уникнень. Статус члена групи є величиною достатньо стійкою, яка не тільки має тенденцію до збереження у відповідній конкретній групі, а й дуже часто «мандрує» з індивідом в іншу спільноту.



Пояснюється це тим, що хоча статус і є категорією груповою, людина звикає виконувати ролі, які їй передбачені постійним статусним становищем, у своїй поведінці закріплює певні звичні форми реагування на дії і вчинки інших людей.

У процесі нашого дослідження застосування методики соціометрії мало на меті визначити: 1) кількість наданих виборів питання про навчання; 2) кількість отриманих виборів питання про навчання; 3) кількість наданих виборів питання про відпочинок; 4) кількість отриманих виборів питання про відпочинок; 5) кількість наданих негативних виборів; 6) кількість отриманих негативних виборів.

Виконання досліджуваними методики соціометрії передбачало дотримання таких процедур: студенти одержали інструкцію, яка містила соціометричний критерій; виходячи із запропонованого критерію, студентів прохали висловитися один про одного, здійснити взаємні вибори або відхилення, опираючись на своє ставлення до одногрупників; результати опитування фіксувалися в соціоматриці, яка допомагає компактно зібрати первинну інформацію та полегшує її математичну обробку; провівши діагностичний і статистичний етапи зазначеного дослідження, була зроблена інтерпретація отриманих результатів. Статистична обробка одержаних даних проводилась із використанням статистичного пакета SPSS 17forWindows.

Зважаючи на те, що результати проведення соціометрії фіксуються, на нашу думку, у порядковій шкалі вимірювання, для подальшого статистичного аналізу отриманих даних ми застосовували непараметричні критерії. Зокрема, для пошуку кореляційних зв'язків між досліджуваними параметрами нами використано розрахунок коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом (табл. 1).

Таблиця 1.

**Показники кореляційних зв'язків досліджуваних параметрів**

	Spearman's rho	Кількість отриманих позитивних виборів в особистих стосунках	Кількість наданих позитивних виборів у стосунках, пов'язаних із навчанням
Проста сенсомоторна реакція на світло (слабкий сигнал)	Correlation Coefficient	-,434	-,662*
	Sig. (2-tailed)	,210	,037
Проста сенсомоторна реакція на світло (сильний сигнал)	Correlation Coefficient	-,711*	-,269
	Sig. (2-tailed)	,021	,453
N		10	10

\* – кореляція є значущою на рівні 0,05.

Як можна побачити з табл. 1, нами виявлено значущий на рівні  $p \leq 0,05$  кореляційний зв'язок між кількістю отриманих студентами позитивних виборів в особистих стосунках і показником простої сенсомоторної реакції на світло (слабкий сигнал), кількістю наданих студентами позитивних виборів у питання, що стосуються навчання, і показниками простої сенсомоторної реакції на світло (сильний сигнал). Між показниками інших досліджуваних параметрів соціомет-

рії та сенсомоторних реакцій студенток статистично значущих кореляційних зв'язків не було виявлено.

Як видно з табл. 1 і рис. 1, із зростанням кількості отриманих студентами позитивних виборів в особистих стосунках у студентській групі зменшується час простої сенсомоторної реакції на слабкий світловий сигнал.

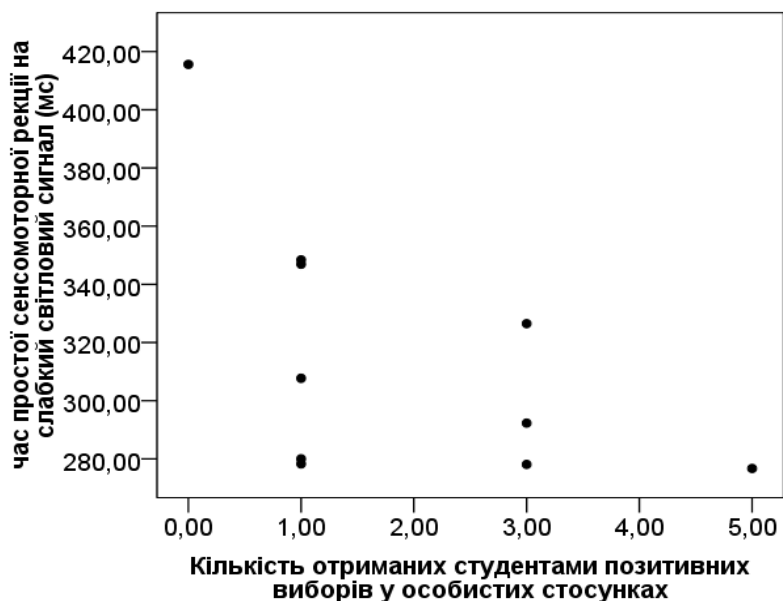


Рис. 1. Діаграма розсіву показників кількості отриманих студентами позитивних виборів в особистих стосунках і часу простої сенсомоторної реакції на слабкий світловий сигнал

Таким чином, студенти з високими показниками отриманих виборів у позанавчальних стосунках швидше реагують на слабкий сигнал. Як видно з табл. 1 і рис. 2, із зростанням кількості наданих студентами позитивних виборів у питаннях, що стосуються спільного навчання, зменшується час простої сенсомоторної реакції на сильний світловий сигнал.

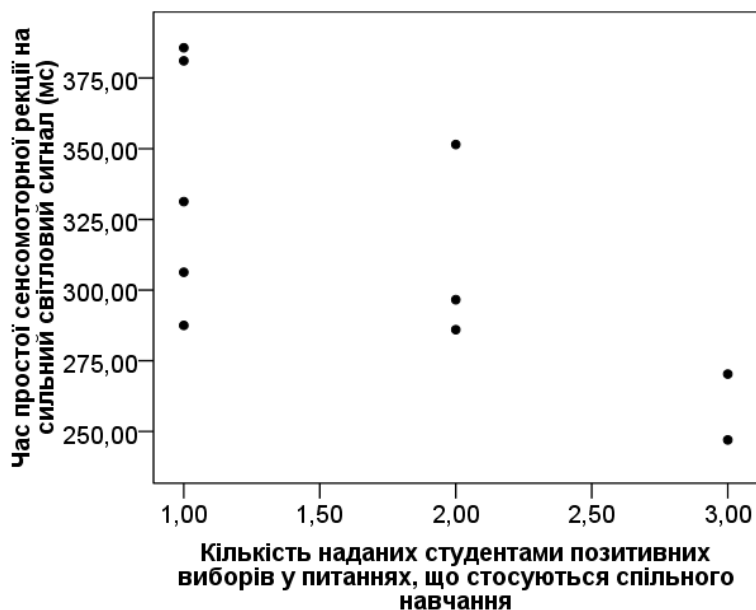


Рис. 2. Діаграма розсіву показників кількості наданих студентами позитивних виборів у ситуаціях спільної навчальної діяльності та часу простої сенсомоторної реакції на сильний світловий сигнал

Таким чином, студенти з високими показниками наданих виборів у ситуаціях спільного навчання швидше реагують на сильний сигнал, тобто є менш втомленими й краще адаптованими. Указаний характер взаємозв'язку досліджуваних параметрів дозволяє констатувати, що рівень схильності чи прагнення до співпраці з іншими студентами в навчальній діяльності в університеті має значний вплив на процеси нервово-психічної адаптації особистості (чим більше друзів серед одногрупників, які можуть підтримати студента в його навчальній діяльності, тим кращі в індивіда показники нервово-психічної адаптації).

Поряд із цим отримані результати дозволяють припустити, вважаємо, що чим більше студенти надають позитивних виборів своїм одногрупникам, тим більше вони є залежними від групи, що відповідає полезалежному когнітивному стилю (Cooper, Lyne, 1977) [13]. Залежні від поля люди чекають від оточуючих підтримки й допомоги. Присутність інших людей інтенсифікує їх діяльність (Witkin, Goodenough, 1977). На думку Уткіна, можна говорити про більшу розвиненість у них соціальних здібностей [9, с.416]. Тобто здатність установлювати й налагоджувати контакти між людьми та розвиток комунікативних умінь, що сформувалися в процесі соціалізації особистості, можуть впливати на показники часу їх сенсомоторної реакції (чим більше людина схильна чи прагне до співпраці з іншими людьми, тим менші в неї показники часу сенсомоторної реакції).

Отже, у результаті проведеного дослідження була виявлена наявність кореляційних взаємозв'язків між окремими параметрами часу сенсомоторної реакції студентської молоді та їх статусними характеристиками. Отримані результати підтверджують висунуту нами гіпотезу. Зокрема, ми встановили, що із зростанням кількості наданих студентами позитивних виборів у питаннях стосовно навчального процесу й отриманих позитивних виборів у позанавчальній сфері знижується час сенсомоторної реакції, що, у свою чергу, може свідчити про покращення самопочуття студентів.

Поряд із цим, зважаючи на об'єм досліджуваної вибірки (10 осіб), варто зазначити, що проведене нами дослідження має пілотажні ознаки, що, однак, не впливає на достовірність установлених нами закономірностей. Збільшення кількості випробовуваних осіб у подальших дослідженнях цієї проблематики може, на нашу думку, дозволити встановити значущі закономірності також між іншими параметрами часу сенсомоторної реакції та статусними характеристиками студентської молоді в навчальній академічній групі. Оскільки в групу досліджуваних осіб були включені лише особи жіночої статі, отримані нами результати дослідження не можуть бути поширені на студентів чоловічої статі. Тому питання гендерних, статевих і вікових відмінностей статусних характеристик, особливостей часу сенсомоторної реакції і взаємозв'язків цих груп параметрів є актуальними для подальших досліджень.

**Висновки.** Отримані результати дослідження дозволяють констатувати наявність лінійної кореляції між групами параметрів часу сенсомоторної реакції та результатами соціометрії. Зокрема, нами була виявлена кореляція між кількістю отриманих студентами позитивних виборів в особистих стосунках (позанавчальних) і показником простої сенсомоторної реакції на слабкий світловий сигнал; кількістю наданих студентами позитивних виборів у питання, що стосу-

ються навчання (або щодо навчального процесу) і показником простої сенсомоторної реакції на сильний світловий сигнал. Таким чином, високий статус студента в групі, прагнення до співпраці з іншими студентами в навчальній діяльності в університеті, наявність друзів серед одногрупників і налаштованість студенток до співпраці зі своїми одногрупниками впливають на зменшення часу їх сенсомоторної реакції.

Установлені залежності свідчать про важливість оптимізації міжособистісних взаємин студентів, підвищення рівня згуртованості колективу, профілактики конфліктів усередині групи, створення сприятливого соціально-психологічного клімату й умов навчання з метою покращення функціонального стану студенток, попередження та профілактики психічної дезадаптації молоді.

1. Агеев В. С. Интегративные процессы в межгрупповом взаимодействии / В. С. Агеев, А. А. Сыроедеева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1984. – № 2. – С. 11–20.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 2000. – 496 с.
3. Артюшина М. В. Академічна студентська група як фактор соціалізації і навчальної діяльності студентів / М. В. Артюшина // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1999. – С. 64–69.
4. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи / О. В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65–70.
5. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.
6. Левин К. Динамическая психология: избр. труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
7. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти ; пер. с итал. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 208 с.
8. Наумов Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумов. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
9. Палій А. А. Диференціальна психологія: курс лекцій / А. А. Палій. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2007. – 776 с.
10. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учебное пособие / [В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – С. Пб. : Питер, 2000. – 560 с.
12. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Л. И. Уманский // Избранные труды. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.
13. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Изд. РПУ, 1994. – 156 с.

## ВИЗНАЧЕННЯ ПРОВІДНОГО ТИПУ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ (ЕМОЦІЙНО-ОЦІНКОВИЙ КОМПОНЕНТ КАРТИНИ СВІТУ) В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

*Стаття присвячена аналізу типу світосприйняття юнаків з різних регіонів України.  
Ключові слова: картина світу, сучасний світ, тип світосприйняття.*

*The article is dedicated to analysis of type picture of view of pupils from different parts of Ukraine.*

*Key words: picture of view, contemporary world.*

Наше суспільство зараз переживає досить складний етап розвитку. Характеризуючи сучасне суспільство, активно використовуються поняття трансформації та всесвітньої глобалізації, екзистенційної кризи. Всі процеси, які відбуваються в суспільстві, впливають на людину, особливо молоду, і, як наслідок, сприяють трансформації процесу формування картини світу. Соціально негативна картина світу часто виступає джерелом різних порушень соціального функціонування особистості, призводить до проявів девіантної поведінки та сприяє залученню юнаків до різних «негативістських» течій і вчень, які пропагують деструктивні філософсько-ідеологічні концепції погляду на світ.

У результаті надзвичайної актуальності набуває питання дослідження особливостей картини світу представників учнівського віку. Виходячи з розуміння картини світу як складного утворення, що складається з емоційно оцінкового, ціннісного, конативного та когнітивного компонентів, ми пропонуємо для дослідження обрати один з компонентів. У зазначеній статті ми зупиняємо увагу на дослідженні емоційно-оцінкового компонента картини світу.

**Метою** статті є дослідження емоційно-оцінкового компонента картини світу учнів старших класів з різних регіонів України. *Завданням* є визначення й аналіз основних типів світосприйняття в осіб юнацького віку, на основі результатів контент аналізу малюнків на тему «Картина світу, світ, яким я уявляю, яким він є».

Досліджуваним було запропоновано намалювати малюнок на тему «Картина світу, світ, яким я уявляю, яким він є». Малюнки учнів було класифіковано відповідно до типу емоційного забарвлення, а саме: позитивне, негативне, амбівалентне, невизначене. Також було визначено об'єкти, які найчастіше зустрічаються в малюнках з кожним типом емоційного забарвлення.

Для дослідження було відібрано 549 осіб, які навчаються в чотирьох регіонах України – міста Київ, Львів, Дніпропетровськ та Севастополь, у школах з різними мовами навчання. В кожному з регіонів було відібрано по дві-три середні загальноосвітні школи з домінуючою на цій території мовою навчання, та таку ж кількість шкіл з недомінантною на зазначеній території мовою навчання. Виключення становить м. Севастополь, де було відібрано лише школи з російською мовою навчання, які є доміантними на вказаній території.

У дослідженні взяло участь 308 осіб жіночої статі, що становить 56,1% від загальної вибірки та 241 особа чоловічої статі, що становить 43,9% від ви-

бірки. В кожному з регіонів було відібрано від 77 до 80 осіб із числа учнівської молоді. Вік осіб, що взяли участь у дослідженні, становив від 14 до 17 років, що відповідає 9–11 класам шкільного навчання.

Відповідно до отриманих даних, можна побачити, що в учнів, що навчаються в різних регіонах України, у школах з різними мовами навчання переважає негативне та невизначене світовідчуття – 34,6% і 30,8%. Малюнків, які мають позитивне емоційне забарвлення, лише 17%, амбівалентне – 17,3%. Було здійснено порівняння середніх значень з використанням непараметричних методів порівняння вибірок за допомогою  $t$  критерію Вілкоксона для залежних змінних. Аналіз показав, що негативне світовідчуття зустрічається в учнів частіше, ніж позитивне ( $p=0,000$ ) й амбівалентне ( $p=0,000$ ), та з однаковою частотою з невизначеним світовідчуттям. Тобто в учнів домінує негативне й нейтральне\невизначене ставлення до світу, порівняно з позитивним та амбівалентним ставленням, яке виражене однаковою мірою.

З метою з'ясування, який тип світосприйняття домінує в кожному з регіонів, було застосовано метод довірчого інтервалу для долі ознаки в генеральній сукупності. У м. Севастополь переважає негативне й нейтральне ставлення до світу, на другому місці – позитивне й амбівалентне (які займають одне місце). У м. Дніпропетровськ на першому місці стоїть негативне, невизначене та позитивне ставлення до світу. Негативне й невизначене ставлення до світу зустрічається частіше, ніж амбівалентне. У м. Львів переважає невизначене та негативне ставлення до світу. На другому місці стоїть амбівалентне ставлення до світу, на останньому – знаходиться позитивне ставлення. Амбівалентне, негативне й невизначене ставлення до світу зустрічається в зазначеному регіоні частіше, ніж позитивне. Серед учнів м. Київ з однаковою частотою зустрічаються всі типи ставлення до світу. В той же час негативне ставлення до світу зустрічається частіше, ніж амбівалентне ставлення.

Найчастіше негативне ставлення до світу зустрічається в учнів, що навчаються у двох регіонах – містах Севастополь і Львів.

Було здійснено аналіз того, який тип ставлення до світу зустрічається в школах з різними мовами навчання. З метою порівняння середніх значень було використано метод довірчого інтервалу. У результаті ми з'ясували, що, незалежно від мови навчання, учні частіше сприймають світ негативно та невизначено. На другому місці за частотою згадувань стоїть позитивне та амбівалентне ставлення до світу.

Якщо порівнювати дані серед регіонів, не беручи до уваги мову навчання, то можна побачити, що статистично значуща різниця спостерігається в частоті позитивного світовідчуття. Так учні м. Львів відрізняються від учнів міст Київ і Дніпропетровськ меншою кількістю позитивно забарвлених малюнків.

Далі представлено аналіз змісту малюнків з різним емоційним забарвленням серед учнів, що навчаються в школах з домінантною на зазначеній території мовою навчання (крім м. Севастополь).

На малюнках, які мають **позитивне емоційне забарвлення**, частіше за все зображується природа – 45,8%, маленький будиночок на фоні природи – 22,9%, люди на фоні природи – 16,6%. Окремо люди або місто зображуються

лише у 2% позитивно забарвлених малюнків. Люди, які зображені на фоні природи, малюються в контексті емоційно близьких стосунків. На малюнках зображуються люди, що тримаються за руки і посміхаються, родина з маленькою дитиною, закохані пари.

**15,5% малюнків мають амбівалентне емоційне забарвлення** в учнів, що навчаються в школах з українською мовою навчання. Зображення амбівалентних елементів зустрічається в 60% амбівалентних малюнків, символічна амбівалентність зустрічається в 39%, часове протиставлення в межах опозиції «раніше-зараз» в 2,78% амбівалентних малюнків.

В учнів міст Львів і Севастополь символічна амбівалентність світу в 70–80% передається за допомогою різних станів природи, природних явищ, тоді як в учнів шкіл м. Київ частіше зустрічаються зображення амбівалентності світу за допомогою кольорів, символів злетів на падіння та ін.

Приклади малюнків, де символічна амбівалентність світу передана за допомогою різних станів природи: сонце і квітка проти зав'ялої квітки і хмар; протиставлення квітучої та помираючої природи; дощ і чорне небо проти квітки та сонця; зелене дерево й зелена трава проти сухого дерева, чорної землі (чорна й біла смуга в нашому житті).

Приклади малюнків, на яких амбівалентність світу представлена за допомогою різних символів: білі й чорні смуги; яблуко, яке напівгниле й напівсвіже; чорно-жовта планета (напис, що говорить про амбівалентність і символічне значення кольорів), чорного значно більше; світ в образі різнокольорової хвилястої лінії; життя, наче американські Горки (злети та падіння); велика квітка, коріння якої їдять жуки, надпис: «не піддаємося впливу тих, хто нас руйнує»; хлопець на краю високоповерхівки, який думає про те, що життя, як кольорова зебра; планета, що поділена на дві частини – темну й світлу з надписами «развитие» і «разрушение»; дві квітки, одна суха, інша – квітуча з надписом: «вечная борьба добра со злом»; планета, яка поділена на дві частини – чорну з надписом «зло» і зелену – з надписом «добро»; терези, на одній чаші яких планета, на іншій – гроші та золото.

У малюнках, де зображено амбівалентні елементи, у 68% негативним аспектам світу протиставляється природа, людські стосунки та позитивні емоції – 7,35%, життя за містом – 5,71%, «прості люди» – 5%.

В амбівалентних малюнках названі такі негативні елементи: заводи, що забруднюють – 25%, шкідливі звички – 18,75%, померла природа – 9,37%, гроші (відсутність, влада) – 9,37%, кладовище – 9,37% та ін. (політичні страйки, сміття, людина-маргінал, депутати, забруднене місто, колючий дріт, бідна лікарня тощо).

В учнів м. Севастополь виділені такі негативні елементи світу, які зустрічаються в амбівалентних малюнках: шкідливі звички – 47,6%, негативний вплив технологій – 14,3%, померла природа (сухі дерева, чорна земля) – 14,3%, гроші, влада, багаті – 55% тощо.

**30,9% малюнків мають негативне емоційне забарвлення.** 82,4% малюнків – це перелік негативних елементів, 17,6% – символічне зображення.

Приклади малюнків, на яких негативне емоційне забарвлення світосприйняття передано за допомогою символів: світ у формі глобуса з дорожнім знаком

«в'їзд заборонено»; людина, що збирається стрибати зі скелі в море з великими хвилями (суїцид); чорний фон і кривава пляма; світ в образі потонулого човна; світ в образі чорної плями; велике дерево, біля якого чорне небо, дощ і блискавки; дівчина на кладовищі серед могил; чорне місто, в якому дощ і яке під ковпаком (ізоляція); шлях до прірви; планета, що палає; чорний смерч; великі руки, що тримають світ, який вибухає; чорна воронка, надпис – «чорна діра, прірва»; земля, що котиться до знищення (могила); потвора, від якої тікає людина; накачане тіло чоловіка без голови; маленький острів на планеті, що залишився після потопу; будинок із зубатим ротом, з якого ллється кров; небо, що плаче кров'ю; планета у формі яблука, яку їдять черв'яки; знак 666 тощо.

Нижче представлено **аналіз категорій**, які зображено на малюнках, які мають негативне емоційне забарвлення.

Перше місце за кількістю згадувань займає категорія **«шкідливі звички»** – 29,41% відносно всіх елементів, які використовувались у малюнках, що мають негативне емоційне забарвлення. На другому місці знаходиться категорія **«екологічні проблеми»** – 26,85%. На малюнках зображуються: Газпром, що забруднює річку, і сумний смайлик; завод, що виділяє чорний дим; забруднена річка; знищення дерев; АЕС, що забруднює середовище та воду; завод, що виливає відходи в річку; планета, на якій стоїть людина, що сокирою рубає дерево; завод, що пускає чорний дим та ін.

Третє місцем займає категорія **«смерть»** – 7,56%. На малюнках зображені такі елементи, віднесені до цієї категорії: чорний скелет з косою (смерть з косою), могили, мертва людина, кладовище тощо.

На четвертому місці за кількістю малюнків знаходяться одразу декілька категорій: «гроші» та «інше», які набрали по 5,88%.

П'яте місце за кількістю одиниць зайняли три категорії: **«сміття»**, **«знищення світу»**, **«негативне зображення природи»**, які набрали по 4,20%. Приклади малюнків, віднесених до категорії «знищення світу»: чорна стрічка, яка перев'язує цифру 2112; комета, що летить на землю у 2012 році; чорна планета, що падає в чорну прірву; планета з годинником, стрілки якого за 5 хвилин до 12, о 12 годині вибух, що символізує кінець світу; природа, що знищується блискавками та вогнем; планета з деревом що підписана «світ» і яка падає у вогонь; сухе дерево з надписом «мир медленно и уверенно катится в никуда»; чорне місто, яке палає та яке руйнують комети, що летять з неба; люди, що стрибають з високоповерхівок і тонуть у річці.

Категорія «знищення світу» частіше зустрічається в учнів м. Севастополь – 11%, відносно всіх категорій, тоді як в учнів м. Київ – 6%, в учнів м. Львів – 3,58% і немає в учнів м. Дніпропетровськ.

Також було виділено такі категорії, відповідно до яких класифіковано елементи малюнків, що мають негативне емоційне забарвлення:

- **політичні проблеми.** Зазначена категорія зустрічається лише в учнів м. Львів і становить 14,3%. Приклад малюнків: В.Ющенко, який тримає великий мішок, на якому зображені долари з надписами – «усі зарплати, усі хабарі, чужі зарплати», «ці руки нічого не крали»; планета з континентами, на якій позначена Росія, що тягнеться до всіх інших країн (російська експансія); плане-



та поділена на чотири частини, в яких зображено негативні аспекти світу – відсутність взаєморозуміння між Україною та Росією, влада, яка думає про гроші й бідні люди, що плачуть;

- бідність – 2,52%;
- зброя 2,52%;
- негативні емоції / проблеми людей – 1,68%.
- криза – 0,84%.

**Нейтральне/невизначене емоційне забарвлення** зустрічається у 33% малюнків учнів шкіл з українською мовою навчання.

Малюнки, які віднесено до категорії з невизначеним емоційним забарвленням, поділені на такі блоки:

•зображення планети зустрічається у 31,8% малюнків зазначеної категорії. Частіше за все учні малюють образ планети з континентами або планету, яка зафарбована зеленим. Також зустрічаються такі зображення: планета й райдуга, космос, планети (з назвами) та прибульці, планета, в одній частині якої ніч, в іншій – день тощо;

•природа зображується на 14,7% малюнків, які мають нейтральне або невизначене емоційне забарвлення;

- зображення міста та природи – 6,8%;
- місто зображується на 5,7% малюнків;

•люди або людина зображується на 4,54% малюнків. Приклад таких малюнків: жінка в одязі монахині, що поливає квіти на фоні заходу сонця; обличчя, яке напівжіноче й напівчоловіче; велике жіноче обличчя на фоні сонця;

- зображення техніки зустрічається на 3,4% малюнків;
- людина на фоні природи – 3,4%;
- інше – 9%.

В учнів м. Львів на 44,45% малюнків, віднесених до зазначеної категорії, зображується **Україна**. Приклад малюнків учнів м. Львів із зображенням України: планета, на якій на великому континенті людина з українським прапором, поряд на маленькому острові людина з російським прапором; місто та планета, на якій лише Україна; планета, на якій на різних континентах лише Україна (північна Українська республіка, південно-східна республіка Україна, західна республіка Україна, об'єднане світове море), поза планетою інша маленька планета з підписом «москалі»; природа та планета, яка поділена на дві частини – Польща й Україна; планета, на якій більшу частину займає Україна, потім іде Росія й маленька Азія (більше країн немає); планета, на якій велика Україна, поза планетою маленька Росія з надписом: «ну а тут десь Росія, якраз добре місце, щоб не заважала нашому розвитку»; планета, на якій більшу частину займає Україна й маленька Росія; планета, на якій більшу частину займає Україна, потім США, маленький Китай та Австралія; планета, на якій замість існуючих країн – Україна (українська імперія, південна українська колонія, західна українська колонія), а Росія позначена як маленьке коло, яке перекреслено; Україна в центрі, навколо неї США, Росія, Китай, Індія, Альпи (все в одному колі); планета, на якій на великому континенті людина з українським прапором, а поряд на

маленькому острові людина з російським прапором; прапор України та прапор Росії, між якими відсутнє взаєморозуміння; планета, на якій зображено Європу, Росію та Україну, яка знаходиться на узбіччі двох країн і поділена між ними.

**Висновки.** В учнів, що навчаються в різних регіонах України, незалежно від мови навчання, переважає негативне або невизначене ставлення до світу. Позитивне світовідчуття зустрічається з однаковою частотою з амбівалентним світовідчуттям. Найбільше відрізняються дані за частотою позитивно забарвлених малюнків в учнів м. Львів, які рідше, порівняно з учнями міст Київ і Дніпропетровськ, мають позитивне ставлення до світу. В учнів міст Севастополь і Львів домінує негативне та невизначене ставлення до світу, тоді як в учнів міст Київ і Дніпропетровськ усі типи ставлення до світу зустрічаються приблизно з однаковою частотою.

У 85% малюнків, які мають позитивне емоційне забарвлення, зустрічається зображення природи. Таке зображення має три типи: зображення однієї природи, зображення маленького будинку на фоні природи, зображення людей на фоні природи. Відповідно можна побачити, що позитивні аспекти світу асоціюються перш за все з природою, що говорить про екоцентричну спрямованість картини світу в осіб юнацького віку. У позитивних малюнках також часто зустрічаються зображення будинку та людей у контексті емоційно близьких стосунків (зображення родини з дитиною, що тримається за руки, зображення закоханих пар). Такі малюнки свідчать про прояв архетипу «дім», що має позитивне емоційне забарвлення, та значущість особистих стосунків, які асоціюються з позитивними аспектами світу. У малюнках, які мають амбівалентне емоційне забарвлення, негативним аспектам світу також частіше за все протиставляється природа (68%), людські стосунки, життя за містом. Це підтверджує теорію щодо екоцентричності та орієнтації на емоційно близькі стосунки представників юнацького віку. Як негативні аспекти світу в амбівалентних малюнках зустрічаються зображення заводів, шкідливих звичок, помираючої природи та атрибутів смерті. Тобто в опозицію позитивним аспектам світу, де домінують зображення природи, зображуються негативні аспекти природи – екологічна проблема, знищення природи.

На малюнках, які мають негативне емоційне забарвлення, найчастіше зображуються шкідливі звички та екологічні проблеми. Також зустрічаються зображення атрибутів смерті, влада грошей, сміття, перспективи/ситуація знищення світу тощо. У малюнках учнів присутні есхатологічні мотиви кінця та знищення світу. Учні, які мають невизначене ставлення до світу, на малюнках зображують планети, природу, місто. Цікавими є дані, отримані серед учнів м. Львів, які навчаються в школах з українською мовою навчання. Учні зазначених шкіл більше ніж у 40% малюнків з невизначеним емоційним забарвленням зображують Україну.

1. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. – С. Пб. : Речь, 2004. – 567 с.: ил.
2. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
3. Медведев Д. А. Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигмы / Д. А. Медведев. – Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – 198 с.

## СПІВПРАЦЯ ПСИХОЛОГА ТА ПЕДАГОГА

*У статті проведено теоретичний аналіз проблеми професійної співпраці практичного психолога та педагога, висвітлено практичні шляхи взаємодії психолога і вчителя в сучасному навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, визначено найтиповіші форми й види професійної взаємодії психолога і вчителя.*

**Ключові слова:** професійне співробітництво, психологічний мікроклімат, психологічна культура, інтегративність, референтність, фасилітатор, психолого-педагогічний консилиум, батьківський всеобуч.

*In this article was done the theoretical analysis of problems of the practical cooperation between psychologist and teacher; highlights practical ways of interaction between a psychologist and teacher in the modern educational process in school, defined most common forms and types of professional interaction psychologist and teacher.*

**Key words:** professional collaboration, the psychological climate, psychological culture, integrativity, referentnist, facilitator, psycho-pedagogical consultation, parenting.

**Мета** дослідження – проведення теоретичного аналізу проблеми, висвітлення практичних шляхів взаємодії психолога і вчителя в сучасному навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Професійне співробітництво психолога й педагога є важливим чинником підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітній установі. У сучасних умовах зростання вимог до освітнього рівня освіти учнів і великої кількості різноманітних психологічних проблем, що негативно позначаються на навчанні й вихованні учнів, актуальною є проблема пошуку й розробки різноманітних форм і способів професійного співробітництва практичного педагога та шкільного педагога. Особливу роль відіграє співробітництво вчителя й психолога у вирішенні задач психологічного розвитку учня та збереження його здоров'я, що нині за своїм значенням не поступається завданням навчання та виховання.

Відомі дослідження таких учених: С.Абрамова, М.К.Акімова, Л.І.Божович, Е.М.Борисова, К.М.Гуревич, В.В.Давидова, І.В.Дубровіної, Д.Б.Ельконін, І.О.Зуєва, Є.В.Заїки, Л.Л.Помиткіна, В.В.Рибалки.

Практичний психолог включається в роботу освітньої установи як фахівець у царині дитячої, педагогічної та соціальної психології. Він відповідає за те, щоб професійно супроводжувати процес психічного розвитку учнів і забезпечувати основні психологічні умови, що найбільшою мірою сприяють цьому розвитку.

У загальному вигляді ці умови можна подати так:

- найбільш повна реалізація вікових можливостей і резервів розвитку (опора на сензитивні періоди, облік зон актуального й найближчого розвитку та ін.);
- розвиток індивідуальних особливостей учнів усередині кожного вікового періоду в ході навчання й виховання;
- створення сприятливого психологічного клімату (у класі, школі, педколективі) з урахуванням специфіки спілкування і взаємин у молодшому, підлітковому та юнацькому віці.

Слід ураховувати, що людина стає особистістю не тільки й не стільки під дією зовнішнього впливу, а завдяки власним зусиллям із самовиховання. Істотною проблемою для школярів у цьому плані є низький рівень психологічної культури, брак психологічних знань та навичок самопізнання. Корекція власного характеру, світосприйняття, поведінки – справа нелегка, вона потребує серйозної праці. І тут важко переоцінити допомогу шкільного психолога, адже саме він є компетентним фахівцем, який володіє необхідними знаннями, вміннями, прийомами й методами психологічної практики.

Л.С.Виготський у роботі «Психологія і вчитель» пише: «Учень виховується сам. Лекція, яка дається у готовому виді, може багато чому навчити, але виховує вона тільки вміння і бажання, нічого не роблячи і не перевіряючи, користатися усім з чужих рук. Для нинішнього виховання не так важливо навчити певної кількості знання, як виховати вміння здобувати ці знання і користуватися ними. А це досягається тільки (як і усе в житті) у процесі роботи» [4, с.360].

З огляду на специфіку систем професійних завдань психолога й педагога в справі виховання учнів вони є різними й не перекривають одна одну: педагог формує сукупність суспільних цінностей і моральних норм, визначає напрям особистісного розвитку вихованців і їхніх груп, добираючи, організовуючи й реалізуючи для цього відповідні педагогічні заходи, а психолог забезпечує контроль ефективності формування й розвитку, оптимальне функціонування відповідних психологічних механізмів соціального розвитку учнів, а також класного колективу як основного соціально-педагогічного засобу шкільної соціалізації дитини.

У ході соціально-психологічної діагностики шкільного класу корисно орієнтуватися на такі суттєві якості групи, які визначають ступінь ефективності розвивального впливу групової спільноти на особистісний розвиток учня:

1. Інтегративність як міра єдності, спільності членів групи, що визначається за показниками ціннісно-орієнтаційної єдності її членів (протилежною якістю є дезінтегрованість).

2. Мікроклімат визначається через самопочуття кожної особистості в групі, міру її комфортності, задоволеності (незадоволеності) від переживання належності до спільноти.

3. Референтність як ступінь прийняття членами групи групових еталонів.

4. Лідерство – ступінь провідного впливу певних членів групи на групу в цілому в напрямі здійснення групових завдань.

5. Інтрагрупова активність як міра активізації групою осіб, що її складають.

6. Інтергрупова активність – ступінь впливу певної групи на інші групи.

Своєрідність групи як соціально-психологічного утворення відображають і такі її системні характеристики, як спрямованість групи, організованість, інтелектуальна, емоційна й вольова комунікативність:

- Групова спрямованість розуміється як соціальна цінність для групи прийнятих нею цілей, мотивів діяльності, ціннісних орієнтацій і групових норм, організованість відображає реальну здатність групи до самоуправління.

- Через інтелектуальну комунікативність розкривається характер міжособистісного сприймання й установлення взаєморозуміння в групі, своєрідність знаходження спільної мови між її членами.

- Емоційна комунікативність висвітлює емоційну налаштованість групи, міжособистісні зв'язки емоційного змісту в ній.

- Вольова комунікативність відповідає за здатність групи протистояти труднощам і перешкодам, розкриває її стресостійкість і надійність в екстремальних ситуаціях.

Якісною має бути робота психолога щодо усунення конфліктних ситуацій, що виникають у взаємостосунках: педагогів між собою, адміністрації і педагогів, педагогів і батьків, педагогів та учнів. Психолог має займати професійну, неупереджену й незалежну позицію та активно усувати конфліктні ситуації в школі.

Професійна взаємодія психологів і вчителів має базуватися на взаємозбагаченні необхідними знаннями та вміннями. В процесі взаємодії психолог допомагає вчителеві пізнавати й враховувати індивідуальні особистісні характеристики учнів, зокрема: 1) типологічні (особливості темпераменту); 2) інтелектуальні; 3) характеріологічні (зокрема, виявлені акцентуації характеру дитини); 4) мотиваційні (провідні мотиви, смисли); 5) комунікативні (здатність до комунікації, особливості поведінки в колективі тощо).

Надання професійної допомоги у формуванні особистості й удосконалюванні пізнавальної діяльності дитини вимагає глибоких психологічних знань і розуміння як психологічних особливостей дітей, так і принципів і правил здійснення корекційно-розвиваючої роботи. Тому така робота може бути забезпечена тільки тісною взаємодією педагогів і шкільних психологів. На жаль, слабе використання психологічних знань дотепер є однією з проблем сучасної масової школи. «Учитель не завжди може виявити причини різного роду труднощів у навчальній роботі учнів, попередити і перебороти відхилення в їхньому розумовому розвитку, організувати корекційно-розвиваючі заняття на основі знання їхніх індивідуальних і вікових психологічних особливостей. Співробітництво вчителя і психолога уможливить постійний контроль за розумовим розвитком учнів, забезпечить своєчасність психолого-педагогічної допомоги й індивідуальний підхід при її наданні» [5, с.298].

Практичний психолог приходить в освітню установу як фахівець, а не як «швидка допомога» для вихователя чи учня та «нянька» для дітей. Він рівноправний член педагогічного колективу й відповідає за ту сторону педагогічного процесу, що, крім нього, ніхто професійно забезпечити не може, а саме – за психічний (інтелектуальний, емоційний, мотиваційний, комунікативний та ін.) розвиток і психологічне здоров'я дітей і школярів. У своїй роботі психолог спирається на професійні знання про вікові закономірності й індивідуальну своєрідність психічного розвитку, про джерела психічної діяльності й мотиви поведінки людини, про психологічні умови становлення та розвитку особистості в онтогенезі [5].

Працюючи перші три роки в навчальному закладі, практичний психолог знайомиться й засвоює систему взаємовідносин із педагогічними працівниками та адміністрацією. За М.І.Милославою [12, с.80], стосунки молодого спеціаліста з колективом можуть складатися на таких рівнях:

1) зрівноваження, змістом якого є встановлення рівноваги між середовищем й індивідом. Індивід ознайомлюється зі специфікою діяльності, встановлює соціальні контакти;

2) псевдоадаптація – зовнішнє пристосування при внутрішньому неприйнятті норм і цінностей середовища;

3) пристосування – взаємне визнання середовищем та індивідом ціннісних орієнтацій одне до одного;

4) уподібнення – процес, що характеризується повною психологічною переорієнтацією індивіда.

Спілкування в колективі (формальне, неформальне) в цілому визначається широтою, інтенсивністю, значущістю міжособистісного спілкування в професійному середовищі, прагненням зберегти контакти й шпiально-професійні ролі та взаємодіяти з усіма його суб'єктами. Практичного психолога в педагогічному колективі можуть сприймати, бачити в ролі «Швидкої допомоги», «Адміністрації», «Адвоката дітей», «Найрозумнішого», «Психотерапевта для адміністрації», «Помічника», «Організатора позакласної роботи» і т. д.

Молодий спеціаліст (психолог), виконуючи консультативні, корекційні, діагностичні, просвітницькі, розвиваючі види робіт, очікує на сприйняття його в ролі «фасилітатора». Дисонанс рольових очікувань призводить до конфлікту, у нашому випадку до полярного явища адаптації – дезадаптації. Але в структурі особистості й педагогічного середовища постійно відбуваються зміни, і процес адаптації має динамічний характер. Науковці, розглядаючи теорії особистості, підкреслюють, що на формування особистості впливає соціальне середовище, у той же час особистість активно впливає на середовище. Тому ми вважаємо, що адаптація практичного психолога до діяльності в освітньому навчальному закладі – це період часу, протягом якого відбувається узгодження рольового уявлення практичного психолога про себе з рольовим ставленням (уявленням) до психолога суб'єктів психолого-педагогічного процесу.

Найчастіше професійне співробітництво педагога й психолога в системі освіти розглядається в контексті психологічного забезпечення освітнього процесу. У цьому відношенні орієнтиром служать нормативні показники психічного розвитку дітей, що є загальними як для педагога, так і для психолога. На думку Г.С.Абрамової, загальним для психолога й педагога предметом вивчення, з'ясування й застосування на практиці може бути норма психічного розвитку [1].

Знання про внутрішній світ дітей надзвичайно потрібні класному керівникові, зміст роботи якого визначається широким, різноманітним і складним спектром його професійної діяльності. Слід зазначити, що на практиці все актуальнішою стає проблема взаємодії психолога та класного керівника під час виховних годин. Така взаємодія дає змогу ознайомити учнів з методиками самовдосконалення визначних особистостей в історії людства, вирішити конкретні проблеми класу, звернути увагу на форми спілкування учнів між собою та з учителями, заохотити до формування в собі позитивних якостей характеру, до роботи над своєю емоційно-почуттєвою сферою, стимулювати внутрішню мотивацію до відповідного мислення, дій, духовних потреб, зорієнтувати дітей на необхідність самополіпшення, згармонізувати колектив класу.

Взаємодія психолога й учителя в умовах навчально-виховного процесу може відбуватися за трирівневою схемою, побудованою Л.Помиткіною, з використанням структури особистості [14]:

### **Високий рівень взаємодії**

**Спілкування** – активне, відкрите обговорення проблем, висока комунікація (вербальна, невербальна).

**Спрямованість** – на спільне вирішення проблем, конструктивну взаємодію, повагу до колег, прагнення досягнути мети.

**Характер** – висока мотивація, комунікабельність, толерантність, повага до співробітників.

**Самосвідомість** – потяг до самопізнання й самовдосконалення, адекватна самооцінка, усвідомлення спільної психолого-педагогічної мети, першочергових завдань.

**Досвід** – поєднання психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, досвід (чужий і набутий) ефективної співпраці.

**Інтелект** – високий рівень оволодіння професійними знаннями.

**Психофізіологія** – енергійність, працездатність, урівноваженість.

### **Середній рівень взаємодії**

**Спілкування** – малоактивне, стримане обговорення проблем.

**Спрямованість** – на одностороннє вирішення проблем, обмежену взаємодію, на допомогу з боку без особистої ініціативи.

**Характер** – невисока мотивація, недооцінка співробітників, невпевненість у собі.

**Самосвідомість** – ситуаційний потяг до самовдосконалення й самопізнання, занижена самооцінка, слабовизначеність у спільних психолого-педагогічних діях.

**Досвід** – часткове, несистематизоване використання психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, застосування особистого досвіду.

**Інтелект** – середній рівень обізнаності в професійній сфері.

**Психофізіологія** – працездатність, середня врівноваженість.

### **Низький рівень взаємодії**

**Спілкування** – низька комунікація, підвищена інтравертованість.

**Спрямованість** – на самоствердження.

**Характер** – конфліктний, завищена самооцінка.

**Самосвідомість** – відокремленість, «я – сам».

**Досвід** – брак досвіду ефективної співпраці.

**Інтелект** – низький рівень обізнаності з психолого-педагогічними проблемами, вузький спектр профільних знань.

**Психофізіологія** – підвищена або знижена емоційність, низька працездатність.

**Згідно з моделлю психологічних якостей особистості, процес професійної взаємодії психолога і вчителя включає такі компоненти:**

- 1) потребнісно-мотиваційний (потреба у взаємодії, мотивація);
- 2) інформаційно-пізнавальний (спільний інформаційний простір);
- 3) цілеутворюючий (план спільної діяльності);
- 4) емоційно-почуттєвий (психологічна сумісність);
- 5) результативний (досягнення й аналіз результатів).

Слід зазначити, що на практиці ефективність упровадження такої взаємодії в загальноосвітній школі залежить від реалізації принципів гуманістичної

педагогіки співробітництва, партнерства, співтворчості, що моделює виховання за зразком переходу від навчально-дисциплінарної моделі організації педагогічного процесу до особистісно зорієнтованої моделі, коли кожен школяр є універсальною особистістю, а процеси фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку особистості дитини стають головними орієнтирами діяльності навчального закладу [10, с.74].

Одним з головних принципів гуманістично орієнтованого навчально-виховного процесу є олюднення міжособистісних відносин у колективі школи, що підвищує актуальність взаємодії психолога з вчителями. Такий виховний процес має, зокрема, типові особливості [11, с.3]:

- Взаємодія педагогів і психологів з учнями, а не авторитаризм.
- Особистісне зростання кожного учасника навчально-виховного процесу може бути ефективним лише за умови взаємної поваги й порозуміння між наставниками й учнями. Найважливіша ознака гуманістично спрямованого навчально-виховного процесу – навчання за інтересами й бажанням, а не з примусу.
- Створення своєрідного поля упорядкованої свободи. «Не можна» має бути мінімальним. Решта (незаборонене) є дозволенним. Слід забезпечити консенсус між різними позиціями, правами меншості та кожної особи.
- Учні повинні мати доступ до психологічних знань, необхідних їм у процесі самовиховання.
- Нарешті, найголовнішою особливістю гуманістичного виховання має бути забезпечення психолого-педагогічних умов розв'язання міжособистісних, внутрішніх конфліктів, синдрому самотності, а також створення умов для гармонійного розвитку духовних, матеріальних, природних і культурних потреб особистості [2, с.94].

На нашу думку, однією з найбільш перспективних форм роботи практичного психолога в руслі психопрофілактичної роботи є психолого-педагогічний консилиум. Психолого-педагогічний консилиум – достатньо розповсюджена й ефективна форма співробітництва психологів і педагогів. Завдання психолога в педагогічному консилиумі – допомогти вчителям з різних боків підійти до оцінки інтелектуального розвитку дитини, основних якостей її особистості, показати складність і неоднозначність проявів її поведінки, відносин, розкрити проблеми самооцінки, мотивації, особливостей пізнавальних та інших інтересів, емоційного стану, а головне – забезпечити підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою щодо перспектив її подальшого розвитку й намітити реальну програму роботи з нею (навіть якщо ця робота буде зв'язана зі значними труднощами, з необхідністю спеціальних зусиль вихователів і викладачів).

Психолого-педагогічний консилиум допомагає уникнути суб'єктивізму в оцінці можливостей дітей, дозволяє більш об'єктивно їх сприйняти й зрозуміти, побудувати спільну програму дій, спрямовану на розвиток визначених якостей чи на усунення виявлених проблем і недоліків.

Варто врахувати, що, на жаль, у вихователів і вчителів часто складається тверда й однозначна думка про ту чи іншу дитину, і змінити цю думку дуже не просто. Що б дитина не зробила, усі її дії й відносини сприймаються через установку на неї дорослого. Перебороти цю установку, упередженість знань і думок про дитину – складна проблема, що актуальна дотепер [3].



Взаємодія й співробітництво можливі лише за умови ясного розуміння й чіткого виконання всіма фахівцями своїх функціональних і професійних обов'язків. Повноцінність взаємодії, а отже, й ефективність психологічної служби досягається тоді, коли психолог, педагог (учитель, вихователь), з одного боку, стають односторонніми, а з іншого боку – чітко розрізняють свої функції й можливості: педагог не підмінює ні батьків, ні психолога, психолог – педагога, батьків, соціального працівника і т. д.

Безумовно, така взаємодія в освітньому просторі багато в чому залежить від позиції адміністрації установи, чия мудрість полягає в тому, щоб допомагати тим та іншим, ні в якому разі не протиставляючи їх один одному [5, с.163].

Насамкінець визначимо найтипівші форми й види професійної взаємодії психолога та вчителя:

- спільне планування заходів на початку року;
- безпосередня взаємодія під час уроків, відвідування уроків психологом;
- проведення виховних годин, зустрічей у позаурочний час;
- проведення хвилин психоемоційного розвантаження під час перерв;
- спільна робота з батьками у формі лекцій, семінарів, тренінгів;
- спільна підготовка учнів до олімпіад, іспитів, ЗНО;
- робота з обдарованими та проблемними дітьми;
- проведення психолого-педагогічних консилиумів;
- проведення круглих столів з актуальної для закладу проблематики;
- проведення батьківських всеобучів.

Взаємодію психолога та вчителя слід розглядати як спільну професійну діяльність, зумовлену особистісними потребами й мотивами та спрямовану на досягнення гармонійного розвитку особистості школярів.

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Балл Г. О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. О. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [редкол. Н. Софій та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
3. Вінник Т. К. Консилиум у системі психолого-педагогічного супроводу школярів / Т. К. Вінник // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С. 24–31.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Диагностическая и координационная работа школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 298 с.
6. Журба К. О. Виховання духовності в сучасній родині / К. О. Журба // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 192.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
8. Заїка Є. В. Шкільне психологічне консультування: шляхи оптимізації пізнавальної діяльності учнів / Заїка Є. В., Зуєв І. О. // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 10. – С. 1–15; № 11. – С. 16–4; № 12. – С. 4–11; 2009. – № 1. – С. 16–31; № 2. – С. 13–16; № 3. – С. 16–22.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – С. 308.
10. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / О. М. Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – 192 с.

11. В. М. Оржеховська. Класний керівник у сучасній школі : методичний посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – К. : ІЗМН, 1996. – 156 с.
12. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
13. Помиткін Е. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : науково-методичний посібник / Е. О. Помиткін. – К. : УІПККО, 1995. – 152 с.
14. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка ; [за ред. Г. О. Балла]. – К. : ПППО АПН України, 1998. – 160 с.
15. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
16. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.
17. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1663>.

УДК 159.942

Лариса Березовська

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» УЧИТЕЛІВ

*У статті розглядаються теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів. Розкривається сутність синдрому професійного вигорання та проаналізовано сучасні психологічні дослідження цього феномену в учителів.*

**Ключові слова:** синдром «професійне вигорання», фази вигорання: «напруження», «резистенція», «виснаження», синдром, стрес, психологічний захисний механізм.

*The article deals with the theoretical approaches to the syndrome of «teachers' professional burnout». Has been disclosed the essence of professional burnout and has been analyzed modern psychological researches of the given phenomenon.*

**Key words:** syndrome of «professional burnout», phases of burnout: «tension», «resistance», «exhaustion», syndrome, stress, psychological defense mechanism.

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни, які відбуваються в країні зараз, висувають до педагогів нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, провокує виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

**Мета** статті: розглянути теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів.

Завдання – розкрити сутність синдрому професійного вигорання та здійснити аналіз сучасних психологічних досліджень цього феномена у вчителів.

Насамперед як розуміння синдрому «професійне вигорання» варто розкрити поняття «емоційного вигорання», яке з'явилося в психології порівняно недавно, але широко використовується в наукових текстах і лексиконі психологів. Справа в тому, що представники багатьох професій, чия діяльність пов'язана зі спілкуванням, схильні виявляти симптоми поступового емоційного стом-

лення та спустошення. Насамперед це стосується педагогів, які постійно залучені до міжособистісного спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами.

Емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (пониження їх енергетики) у відповідь на обрані психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання являє собою набутий стереотип емоційної, частіше всього професійної, поведінки. «Вигорання» визначається як частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й економно витратити енергетичні ресурси. У той же час можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконанні професійної діяльності та відносинах з партнерами.

Емоційне вигорання визначається як форма професійної деформації особистості. Цей стереотип емоційного сприйняття дійсності складається під впливом низки чинників – зовнішніх і внутрішніх передумов.

Зовнішні чинники, що провокують «вигорання», такі: хронічна напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація діяльності; підвищена відповідальність за виконувані функції й операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності; психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

Внутрішніми чинниками, що зумовлюють емоційне вигорання, є схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття й переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, моральні дефекти та дезорієнтація особи.

Синдром емоційного вигорання проявляється й через поведінку, тобто через певні симптоми. Для їхнього визначення важливо підкреслити, що між емоційним вигоранням та стресом існує очевидний зв'язок. Емоційне вигорання – динамічний процес і виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу.

Отже, емоційне вигорання, проявляючись у професійній діяльності, визначається або як психологічний захисний механізм, або як деформація особистості, що складається під впливом внутрішніх та зовнішніх передумов.

Розкриваючи сутність синдрому «професійного вигорання» та його взаємозв'язок із професійним стресом, слід зазначити, що в найбільш загальному вигляді синдром «професійного вигорання» можна тлумачити як стресову реакцію, що виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності [6]. З огляду на визначення стресового процесу за Г.Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності й виснаження), «професійне вигорання» можна вважати третьою стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження.

Робота сучасних організацій характерна доволі неспокійною, емоційно напруженою обстановкою, що вимагає постійної уваги й контролю за діяльністю та взаємодією з людьми. За таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Вирішальне значення може мати почуття контролю над тим, що відбувається. Якщо працівник реагує адекватно, адаптивно, то він успішніше й ефективніше діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість. Дезадаптивні реакції, на-

впаки, ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання». Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до «професійного вигорання». «Вигорання» є не просто результатом стресу, а наслідком некерованого стресу [1; 6].

Часто роботодавці й співробітники покладають відповідальність за «професійне вигорання» на індивіда. Але значна кількість важливих компонентів стресу притаманна професії чи посаді, серед яких професія вчителя займає одне з провідних місць. Кінцевим результатом сукупності факторів оточення, в якому людина працює, отриманої освіти, характеристик установи й особистісних моментів є «професійне вигорання».

Отже, синдром «професійного вигорання» – один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу й певних видів професійної кризи.

Щодо аналізу основних підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання» слід зауважити, що цей феномен став предметом спеціального аналізу зовсім недавно.

Термін «професійне вигорання» (англ. – «burnout») уведено американським психіатром Х.Дж.Фрейденбергером у 1974 році [6]. Фрейденбергер увів це поняття для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги. Це люди, які працюють у системі «людина – людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі, менеджери тощо.

Уперше дослідження синдрому «професійного вигорання» проводилося зі співробітниками медичних установ та різних громадських організацій. Ф.Сторлі – професор Школи догляду при Університеті штату Невада – проводила дослідження цього феномена в медичних сестер, які працюють у кардіології. Вона зробила висновок, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Як наслідок розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання на творчу форму, відсутній.

Професор психології Каліфорнійського університету К.Масляч деталізувала це поняття, окресливши його як синдром фізичного й емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння й співчуття щодо клієнтів. Доктор К.Масляч підкреслює, що «професійне вигорання» – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [6].

Сьогодні виділяють декілька основних підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання».

Представники *першого підходу* розглядають «професійне вигорання» як стан фізичного, психічного й передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. А тому «професійне вигорання» тлумачиться як синдром «хронічної втоми».

*Другий підхід* розглядає «професійне вигорання» як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, – з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе.

*Третій підхід* запропонували американські дослідники К.Маслач і С.Джексон, які розглядають синдром «професійного вигорання» як трьохкомпонентну систему, котра складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень [6].

«Професійне вигорання» розглядається з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій згідно з теорією Д.Спаньол і Р.Кепьюто. Дія «професійного вигорання» *першого ступеня* проявляється через помірні, нетривалі й випадкові ознаки цього процесу. Такі симптоми проявляються в легкій формі й виражені турботою про себе, наприклад, шляхом розслаблення чи організації перерв у роботі.

На *другій стадії* «професійного вигорання» симптоми проявляються регулярніше, мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Звичайні способи розслаблення тут неефективні. Учитель може почуватися виснаженим після гарного сну й навіть після вихідних. Для турботи про себе йому необхідні додаткові зусилля.

На *третьій стадії* «професійного вигорання» ознаки й симптоми є хронічними. Можуть виникати фізичні й психологічні проблеми. Спроби піклуватися про себе, як правило, виявляються нерезультативними, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення. Працівник починає сумніватися в цінності своєї роботи, професії і життя [6].

Згідно із судженнями К.Маслач, *прояви «професійного вигорання» можуть мати три стадії.*

Наприклад, на *першій стадії* «професійного вигорання» індивідуум виснажений емоційно й фізично, і може скаржитися на постійний головний біль, застуду тощо.

Для *другої стадії* «професійного вигорання» характерні дві сукупності симптомів. Наприклад, у працівника може розвинути негативне, цинічне й знеособлене ставлення до людей, з якими він працює (до колег і клієнтів), чи, навпаки, у нього можуть виникнути негативні думки про себе через почуття, які з'являються до працівників або клієнтів. Щоб уникнути цих негативних почуттів, працівник «заглиблюється в себе», виконує тільки мінімальну кількість роботи і ні з ким не спілкується. В індивідуума можуть проявлятися ознаки й симптоми однієї чи обох груп.

*Заключна стадія* – повне «професійне вигорання» – трапляється, як вважає К.Маслач, не часто, проте виливається в повну відразу до всього на світі. Працівник ображений на самого себе й на все людство, життя здається йому несприятливим, він не здатен емоційно реагувати на події, зосередитися на проблемах.

На перших двох стадіях «професійного вигорання» індивідуум може «відновитися», але, щоб повернутися до нормального життя, йому необхідно або навчитися жити з тим, що є, або змінити ситуацію. К.Маслач наголошує, що людина, яка повністю «вигоріла», ймовірно, не зміниться, але для того, щоб остаточно стверджувати це, необхідні додаткові дослідження [6].

Найбільш *системним і комплексним прийомом розгляду* аналізу синдрому «професійного вигорання» є підхід російського вченого *В.В.Бойка*, який розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні компоненти «професійного вигорання».

В.В.Бойко [1] характеризує компоненти згаданого синдрому так:

**Перший компонент – «напруження»** – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Він знаходить прояв у таких симптомах, як *переживання психотравмуючих обставин* – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; *незадоволеність собою* – незадоволеність власною професійною діяльністю й собою як професіоналом; *«загнаність у кут»* – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність узагалі; *тривога й депресія* – розвиток тривожності в професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

**Другий компонент – «резистенція»** – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає в людини відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється в таких симптомах, як *неадекватне вибіркове емоційне реагування* – контрольований вплив настрою на професійні стосунки; *емоційно-моральна дезорієнтація* – розвиток байдужості у професійних стосунках; *розширення сфери економії емоцій* – емоційна замкненість, відчуження, бажання припинити будь-які комунікації; *редукція професійних обов'язків* – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

**Третій компонент – «виснаження»** – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Тут виявляються такі симптоми, як *емоційний дефіцит* – розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов'язків; *емоційне відчуження* – створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях; *особистісне відчуження (деперсоналізація)* – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов'язків, та до професійної діяльності взагалі; *психосоматичні та психовегетативні порушення* – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних і психовегетативних порушень, як розлади сну, головний біль, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

Отже, за В.В.Бойко, синдром «професійного вигорання» має 3 компоненти, кожен з яких складається з 4-х симптомів.

Незважаючи на деякі відмінності, усі наведені підходи до розуміння сутності та структури синдрому «професійного вигорання» мають багато спільного.

Щодо міри розвитку «професійного вигорання» в працівників сучасних українських організацій, то аналіз їх діяльності свідчить про те, що цей синдром є

доволі розповсюдженим серед працівників унаслідок багатьох об'єктивних чинників, які діють в організаціях нині в період трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні. Окрім того, важливу роль відіграють і суб'єктивні чинники, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями працівників.

Аналіз змісту й окремих проявів синдрому показує, що «професійне вигорання» має досить складну структуру, тобто багато симптомів, які в кожного вчителя можуть проявлятися по-різному, з урахуванням конкретних обставин його професійної та особистісної життєдіяльності.

Першими симптомами, які виникають у вчителів, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною.

Серйозними проявами «професійного вигорання» є поведінкові зміни й ригідність. Людина, що є балакуча й нестримана постійно, може стати тихою й відчуженою. Або навпаки, людина, що зазвичай була тихою й стриманою, може стати дуже говіркою, вступати в бесіду з будь-ким. Жертва «професійного вигорання» може стати ригідною в мисленні. Ригідний учитель закритий до змін, оскільки це вимагає енергії й ризику, котрі є великою загрозою для вже виснаженої особистості.

Учитель, який відчуває на собі дію синдрому «професійного вигорання», може намагатися подолати ситуацію, уникаючи співробітників, фізично й думкою дистанціюючись від них. Уникнення та дистанціювання можуть проявлятися багатьма шляхами. Наприклад, учитель може спілкуватися безособовим способом з колегами, зменшувати власну залученість до контактів з ними, зрештою, стає депресивним і починає сприймати ситуацію як «безнадійну», а також може залишити свою посаду чи взагалі змінити професію.

Рядом вітчизняних науковців вивчено прояв синдрому «професійного вигорання» в спеціалістів системи «людина–людина», серед яких є і вчителі.

Наприклад, Т.В.Зайчиковою [4] здійснено дослідження соціально-психологічних детермінант синдрому «професійне вигорання» у вчителів. Встановлено, що синдром «професійного вигорання» має місце в більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти, а також має свою специфіку вияву в професійній діяльності. Розвиток «професійного вигорання» у вчителів відбувається через другий компонент синдрому – «резистенцію», тобто найбільш поширеними симптомами прояву синдрому у вчителів є: неадекватне вибіркоче емоційне реагування, редукція професійних обов'язків, розширення сфери економії емоцій тощо. Модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів складається з трьох основних груп факторів: соціально-економічних; соціально-психологічних та індивідуально-психологічних. Визначено статистично значимі зв'язки між синдромом «професійного вигорання» та індивідуально-психологічними чинниками (такими, як інтраверсія-екстраверсія, агресивність і психотизм) та між синдромом і соціально-психологічними факторами (такими, як мотиви праці, бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності та ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі).

Н.М.Буллатевич [3] при дослідженні емоційного вигорання у вчителів визначено, що синдром емоційного вигорання вчителів на фазі напруження виго-

ряння проявляється переважно у формі надмірного переживання психотравмуючих обставин, тривоги та депресивних проявів, на фазі резистенції – у формі неадекватного вибіркового емоційного переживання та редукції професійних обов'язків, а фаза виснаження характеризується психосоматичними та психовегетативними порушеннями. Вищі показники вигоряння діагностуються у вчителів, які демонструють схильність до тривожності, сензитивності та інтровертованості, найменші показники – у вчителів, схильних до спонтанності та ригідності. Високий рівень професійно-педагогічної майстерності протидіє виникненню синдрому вигоряння у вчителів, зменшує інтенсивність його проявів.

Виділено дві групи причин, що породжують виникнення вигоряння у вчителів: причини індивідуальні, що є первинними (соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості та міра сформованості педагогічної майстерності вчителя) та причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, які є вторинними й діють вони, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, виступають як провокуючі й підсилюючі чинники виникнення та розвитку вигоряння серед учителів.

Н.В.Назарук [7] визначено, що домінуючими симптомами професійного вигоряння у вчителів є «редукція професійних обов'язків», «розширення сфери економії емоцій», «переживання психотравмуючих обставин», «психосоматичні та психовегетативні порушення»; найменш вираженими є «незадоволеність собою», «емоційний дефіцит», «загнаність у клітку». Рівень «професійного вигоряння» до 40–49 років у вчителів поступово підвищується, а далі поступово знижується. Виявлено тенденцію до зниження відчуття «загнаності в клітку» й підвищення рівня «психосоматичних і психовегетативних порушень» зі зростанням стажу та при підвищенні кваліфікаційної категорії. А також встановлено взаємозв'язки «професійного вигоряння» зі стратегіями подолання стресових ситуацій і ресурсами особистісно-професійного становлення у вигляді внутрішніх передумов самоактуалізації особистості, індивідуально-типологічних відмінностей як акцентуацій відповідних рис характеру й темпераменту, типів спрямованості особистості, гармонійності чи конфліктності Я-концепції, а також суб'єктивної оцінки умов праці та професійно важливих рис учителя.

Ю.П.Жогно [5] при вивченні психологічних особливостей емоційного вигоряння педагогів установлено, що домінуюча цільова детермінанта виникнення емоційного вигоряння має декілька додаткових детермінант, зокрема переживання емоційного вигоряння педагога, що уподібнене переживанню критичних ситуацій: «стрес» і «фрустрація», додатково мають ознаки конфлікту та травми; переживання емоційного вигоряння педагога за типом критичної ситуації «конфлікт» не має додаткових; переживання емоційного вигоряння педагога за типом критичної ситуації «криза» має ознаки стресу, фрустрації та конфлікту; переживання емоційного вигоряння педагога за типом критичної ситуації «психологічна травма» містить ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту.

М.В.Борисова [2] вважає, що можливість виникнення й розвитку психічного вигоряння в педагогів викликається специфікою професійної діяльності, а саме, особливостями трьох її структурних компонентів – педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості вчителя, кожний з яких характеризу-



ється наявністю власних емоціогенних чинників, що провокують виникнення феномена вигорання. Педагоги характеризуються високим рівнем психічного вигорання, у структурі якого ведучу роль відіграє компонент професійної мотивації; високим рівнем невротизації; високим рівнем розугодження в ціннісній сфері; середнім рівнем розвитку умінь і навичок саморегуляції. Системотворчими детермінантами виникнення психічного вигорання є індивідуально-психологічні особливості: високий рівень нейротизму й розугодженість у ціннісній сфері (визначних цінностей з можливістю їх реалізації в професійній діяльності); детермінантами, що сприяють виникненню й динаміці вигорання, виступають несформованість у педагогів умінь і навичок саморегуляції, несприятливий соціально-психологічний клімат колективу й недоліки в організації педагогічної діяльності – низький рівень автономності, нерівномірний розподіл навантаження, недостатнє стимулювання праці, відсутність можливості професійного росту й включення в управління.

С.А.Наличаєва [8], досліджуючи самоактуалізаційний потенціал особистості як детермінанту професійного вигорання педагогів, визначила, що професійне вигорання у вчителів зростає найбільш інтенсивно до кінця року й зачіпає переважно емоційну сферу: емоційний рівень, сферу ставлення до себе, до оточення та до професії. Високий рівень самоактуалізації перешкоджає розвитку вигорання й знижує прояв в основному емоційного виснаження, а також деперсоналізації і редукції персональних досягнень. Для вчителів найбільш значними в структурі змістожиттєвих орієнтацій є орієнтація на ціль і локус контролю-Я, переважають спрямованість на спілкування і схвалення в професійній діяльності, мотивація педагогічного покликання, духовні та просоціальні цінності. А також у вчителів, що мають «професійне вигорання», проявляються внутрішньоособистісні конфлікти.

Отже, синдром «професійне вигорання» визначається або як психологічний захисний механізм, або як деформація особистості, або один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності.

Таким чином, синдром «професійного вигорання» визначається як:

- стан фізичного, психічного й передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування;

- двовимірна модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації;

- трикомпонентна система, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних досягнень.

«Професійне вигорання» розглядається з погляду наявності трьох рівнів і трьох стадій, згідно з Д.Спаньол і Р.Кепьюто та К.Маслач. За В.В.Бойко, синдром «професійного вигорання» має 3 компоненти, кожен з яких складається із 4-х симптомів.

Виникнення вигорання у вчителів відбувається через причини індивідуальні та причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, які діють, переломлюючись крізь призму особистісних чинників, виступають як провокуючі й підсилюючі чинники виникнення та розвитку вигорання серед учителів.

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информ. издат. дом «Филин», 1996. – С. 132–147.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / М. В. Борисова. – Ярославль, 2003. – 29 с.
3. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Н. М. Булатевич. – К., 2004. – 19 с.
4. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 22 с.
5. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Ю. П. Жогно. – Одеса, 2009. – 23 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навчальний посібник / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
7. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Н. В. Назарук. – К., 2007. – 22 с.
8. Наличаева С. А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / С. А. Наличаева. – М., 2011. – 26 с.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОВПЛИВУ ПОЛІТИЧНИХ ОЧІКУВАНЬ І ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ

*У статті подано результати соціально-психологічного дослідження політичних очікувань мешканців Львівського регіону під час виборчої кампанії 2010 року та здійснено їх психологічний аналіз. Емпірично встановлено взаємозв'язки між політичною культурою й політичними очікуваннями.*

**Ключові слова:** політичні очікування, політична культура, образ ідеального політика, соціально-політичні орієнтації.

*The paper presents the results of social and psychological study of Lviv region inhabitants' political expectations during the 2010 election campaign alongside with their psychological analysis. Relationship between political culture and political expectations was empirically determined.*

**Key words:** political expectations, political culture, image of an ideal politician, social and political orientation.

Суспільне життя народу, його культура, мова, політика – це продукт суспільної психіки, що має своє свідоме, підсвідоме та надсвідоме. Життя соціуму продовжується безперервно, незважаючи на політичні зміни й нововведення. А політичні нововведення в сполученні з ментальністю конкретного народу часто дають неочікувані, несподівані результати. Політичне життя України за останні п'ять років надало нам багато прикладів для аналізу відповідності політичних рішень політичній культурі народу. Будемо виходити з того, що життя української спільноти знаходиться сьогодні під впливом сформованої віками політичної культури, наслідків перебування в тоталітарній державі та сучасних глобалізаційних світових тенденцій.

Почнемо з політичної культури, яка є одним з аспектів загальної культури спільноти і виявом схильності та готовності людей до участі в боротьбі за реалізацію їхніх інтересів, до змагання з іншими політичними силами за вплив на владу або за її завоювання.

Нині існує досить багато класифікацій політичної культури. В основі класичної класифікації Г.Алмонда й С.Верби лежить тип орієнтації суб'єкта політичної дії на «спеціалізовані політичні об'єкти». Вони виділили три головні типи політичної культури: традиційна або патріархальна; підданська; політична культура участі (активістська) [1]. У суспільствах з традиційною або патріархальною політичною культурою не існує спеціалізованих політичних ролей, піддані не чекають ніяких змін з боку політичної системи й не мають настанов на її зміну. Проте члени суспільства, де переважає підданська політична культура, знають про існування спеціалізованих політичних інститутів і відчують до них певні почуття, досить слабко орієнтуються на активну участь у функціонуванні політичної системи. У політичній культурі участі члени суспільства орієн-

товані на відповідну політичну активність, діяльнісну, відповідальну позицію тощо. У реальній політичній практиці, як відзначають Г.Алмонд і С.Верба, відбувається поєднання зазначених типів. За цією класифікацією українську політичну культуру, швидше за все, можна віднести до підданської, хоча в нашій державі й проголошений курс, орієнтований на культуру участі, але реальних результатів його ще не видно. Більше того, в Україні декларується інтеграційна політична культура, а насправді має місце тільки культура фрагментарна, така, що не відображає цілісної картини політичної дійсності.

Не можна не зважати й на те, що тоталітарний режим сталінської доби залишив глибокий слід у суспільній свідомості людей в Україні. Дослідження В.О.Васютинського й О.А.Ліщинської рівня тоталітарних настанов у спільноті показало, що згода з базовими ідеями, які віддзеркалюють тоталітарний світогляд, і до цього часу велика серед наших співвітчизників. Так, з твердженням «Пошана до авторитету і слухняність – найважливіші риси, яких повинні навчитися діти» погоджуються 50% респондентів. Ідея «Нам потрібні не закони, а чесні керівники, яким можна довіряти» знаходить позитивне схвалення в 51% обстежуваних. Думка щодо корисності того, аби «хтось авторитетний чітко розтлумачив, що є добро, а що зло», підтримується 54% випробуваних. Майже 50% респондентів вважають, що «сучасній молоді найбільше потрібна сувора дисципліна» [2].

Стосовно впливу сучасних глобалізаційних тенденцій то, за визначенням Ж.Бодрійяра, настала ера гіперреальності, коли праця не виробляє, а соціалізує, представницькі органи влади нікого не представляють. Сучасну епоху характеризує відчуття втрати реальності, а головною її ознакою є ситуація, коли не потреби є основою для виробництва товару, а навпаки – машина виробництва й споживання породжує «потреби». В акті споживання використовуються не товари, а вся система об'єктів як знакова структура. Поза системою обміну й споживання немає ні суб'єкта, ні об'єктів. Об'єкт споживання як такий конститується тим, що потреба піддається раціональному узагальненню. Суб'єкт, аби залишитися таким, вимушений конструювати себе як об'єкт, і ця «система керованої персоналізації» усвідомлюється споживачем як свобода – свобода володіти речами [3].

Дослідження політичних очікувань здійснювалось у спільноті мешканців Франківського району м. Львів і було проведено у вересні 2010 року. Загальний обсяг вибірки склав 200 респондентів.

**Метою** дослідження було визначення політичних очікувань та уявлення респондентів про образ ідеального політика.

Структура вибірки відповідала структурі дорослого населення району за ознаками віку, статі, національності, роду занять, місця проживання. Похибка вибірки не перевищує 2%.

Отримано відсотковий розподіл відповідей на запитання анкети про оцінку громадянами соціально-політичної ситуації в країні. Визначено ступінь згоди/незгоди респондентів зі змістом 25 суджень (висловлювань), які відображають особливості ставлень та оцінок у громадсько-політичній сфері життя.

Ці самі судження лягли в основу психосемантичної методики вивчення змісту, стану й тенденцій розвитку тих характеристик масової свідомості, що пов'язані з різними аспектами політичних поглядів і переконань.

За оцінками 25 суджень проведено факторний аналіз. Виділилися сім значущих факторів, зміст яких відображає психосемантичну структуру масової свідомості у сфері громадсько-політичних відносин і диференціює масові настрої щодо відповідних проблем.

Статистичні методи обробки даних включали методи факторного аналізу та статистичної перевірки значущості емпіричних даних (обробка даних методами багатомірної статистики проводилася в статистичному пакеті SPSS 14). Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонент з обертанням Varimax Normalized; оптимальна кількість факторів, що виділилися, та їхня статистична значущість перевірялися за критерієм «кам'янистого осипу» Р.Кеттелла.

Було побудовано семифакторну структуру, у якій сім головних компонентів є статистично стійкими, максимальні коефіцієнти факторних навантажень зберігають свою факторну структуру, хоча не зовсім однакові за значеннями. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу дорівнює 69,2%.

Перший фактор «*Образ ідеального політика*» (вклад у сумарну дисперсію 13,2,%) містить такі компоненти: у місцевих радах мають бути люди, здатні розв'язувати буденні проблеми жителів (,66); кожне нове покоління прагне змінити цей світ, тож не треба йому заважати (,57); мені імпонують люди, які хочуть і знають, як зробити життя у Львові європейським (,56); мені особисто найбільше не вистачає в житті свободи самовираження (,50); благодійництво є доброю справою в роботі політика (,50); щоб там не казали, для мене головним у житті є добробут моєї родини (,47); депутатом має бути людина підприємлива та результативна (,45); життєві проблеми дуже часто виникають від незаконних дій і свавілля влади, правоохоронних або пенсійних органів, податкової (,43); сильна й успішна людина зуміє змусити владу покращувати життя району (,41); мені особисто найбільше не вистачає в житті знання української мови (,41); мені особисто найбільше не вистачає в житті становища в суспільстві (,40); важливо вибирати порядну людину, а не партію, до якої належить кандидат у депутати (,40).

До першого, гомогенного, найбільш вагомого фактора, ввійшли індикатори, які відображають найактуальніші потреби респондентів. Політичний лідер, який може продемонструвати, пообіцяти, а найкраще уособити актуальні потреби жителів регіону, буде затребуваним носієм влади. Крім того, зі змісту й оцінок суджень можна зробити висновок, що більшість респондентів усвідомлює необхідність зміни політичних еліт і надання шансу молоді виявити себе.

Другий фактор отримав визначення «*Патріотичні соціально-політичні орієнтації*» (вклад у сумарну дисперсію 12,1%), охоплює показники: я завжди беру участь у виборах (,58); у місцевих радах мають бути справжні патріоти міста (,58); не варто вірити депутатам, які вже були при владі й нічого не змінили на краще (,57); мені особисто найбільше не вистачає життєвих досягнень (,49); участь Львова в Євро-2012 принесе йому користь (,47); мені особисто найбільше не вистачає в житті українського патріотизму (,45).

До другого фактора ввійшли судження, що за своїм змістом об'єднують політичні вподобання активних націоналістів. Респонденти з такими політичними орієнтаціями, як правило, активні, беруть участь у виборах. Вони справжні українські патріоти, їх хвилює доля району та міста; очікують на значну користь

від Євро-2012. Ці виборці пам'ятають обіцянки, відстежують й аналізують діяльність депутатів, які були та є при владі. Можна напевно стверджувати, що це категорія соціально забезпечених і реалізованих у житті людей. Проте їхні моральні та політичні цінності важать для них набагато більше, ніж матеріальний добробут. Їхній ідеал управлінця – розумний, аналітичний, чесний, забезпечений, дбайливий націоналіст.

Третій фактор «*Невротизовані соціально-політичні орієнтації*» (вклад у сумарну дисперсію 11,4%) включає індикатори: мене лякають перспективи авторитарної влади з націоналістичною ідеологією (,52); мені важко уявити, що буде в найближчому майбутньому (,49); мене пригнічує відсутність чітких, зрозумілих цілей і перспектив подальшого розвитку нашої країни (,46); мені особисто найбільше не вистачає в житті віри у власні сили (,45); мені особисто не вистачає задоволеності життям (,44); мені особисто найбільше не вистачає в житті чесної влади (-,42); у цілому я задоволений своїм життям (-,50).

Прагнення, страхи, невпевненість, пригніченість, які увібрали індикатори третього фактора, відображають емоційний стан, орієнтації невротизованих, тривожних випробуваних. Ці респонденти найбільше схвилювані власними проблемами. Можливо, нещодавно вони втратили роботу, а тому їх хвилює власне майбутнє. Травматизація призвела до відмови від діяльнійшої позиції, збайдужіння як до власного, так і політичного життя країни. Знаходячись у стані очікування, невизначеності, невдоволеності власним життям, Тривожні з острахом і байдужістю ставляться до сильної влади й можливих політичних змін. Найбільше їх лякають сильні, авторитарні націоналісти.

До четвертого фактора «*Зневірені соціально-політичні орієнтації*» увійшли компоненти: громадянське суспільство в Україні – це така ж нездійсненна ілюзія, як і комунізм (,71); ніякі реформи в економіці недопустимі, якщо вони породжують безробіття (,57); хто покірливо дотримується моральних норм, той приречений на жебрацький рівень життя (,49); мені особисто найбільше не вистачає в житті впевненості в майбутньому (,43); мені особисто найбільше не вистачає в житті здоров'я (-,46).

Четвертий фактор об'єднав судження, які відображають орієнтації розчарованих. На думку цих людей, вони зазнали серйозної шкоди від держави. Тому з пересторогою, недовірою, очікуванням лише поганого ставляться до будь-яких політичних, культурних подій і перспектив. Не вірять у побудову громадянського суспільства в Україні.

Зневірені в собі та своєму поколінні (їм достатньо складно прогнозувати власну долю й майбутнє держави), вони чекають серйозних політичних змін від молоді. Тому з прихильністю ставляться до молодих політиків із сучасним світоглядом. Напевно, мають проблеми зі здоров'ям (серце, судини, тиск).

Досить показовим є той факт, що така зневіреність, розчарованість у житті поєднується з відмовою від моральних норм. Адже, на думку таких респондентів, хто дотримується моралі – приречений на жебрацтво.

П'ятий фактор «*Колективістські соціально-політичні орієнтації*» увібрав показники: мені особисто найбільше не вистачає в житті стабільного колективу (,58); мені особисто найбільше не вистачає в житті захисту російської мови

(,56); пора допустити до влади молодих політиків із сучасним світоглядом (,48); хотілось би відчувати, що влада дбає про мене (,45); мені особисто найбільше не вистачає в житті свободи самовираження (-,40).

До п'ятого фактора об'єдналися судження, що відображають позицію людей, які почуваються покинутими й старими. До молодого політика найбільш «чутлива» і сприйнятлива саме ця група респондентів. Це – переважно російськомовні виборці, зорієнтовані на колективні цінності. Складається враження, що це група покинутих старих, у них немає прагнення до самовираження, проте вони намагаються захистити російську мову. А насправді їм хочеться жити в родині, у теплі та добрі, аби їх доглянули й сказали приємне слово.

Ця група може виявитися дуже вимогливою, аж до невротизованих, неадекватних вимог і претензій. Бо насправді їх підвели та покинули найближчі люди, з якими були пов'язані всі їхні надії на майбутнє. Такий трагічний і болісний перенесення образу сина на образ політика може виявитися занадто важким для управління.

Шостий фактор «*Визначені, компетентні соціально-політичні орієнтації*» об'єднав індикатори: варто довіряти політикам, які мають життєвий і професійний досвід (,49); мені особисто найбільше не вистачає в житті компетентних керівників (,43); наша місцева влада набагато ближча до народу, ніж кийівські чиновники (40); сильна й успішна людина зуміє змусити владу покращувати життя району (,40); вибори навряд чи щось змінять у нашому житті на краще (-,51).

До шостого фактора ввійшли судження, що відображають позицію людей, мають чітко визначені політичні вподобання та політичні очікування.

Ці респонденти зорієнтовані на політика, який, перш за все, має життєвий і професійний досвід, виявляє себе як компетентний керівник. Вони дуже усвідомлено роблять свій вибір, адже вірять, що таким чином їхнє життя може змінитися на краще. Жителі цього району прискіпливо спостерігають та аналізують діяльність і місцевої, і столичної влади й більше довіряють саме місцевим чиновникам.

Сьомий фактор «*Соціально бажані політичні орієнтації*» утримує показники: мені особисто найбільше не вистачає в житті солідарності громадян (,67); мені особисто найбільше не вистачає в житті однодумців (,49); мені особисто найбільше не вистачає в житті українського патріотизму (,47); мені особисто найбільше не вистачає в житті здоров'я (-,40).

У контексті нашого дослідження соціально прийнятні політичні орієнтації, на нашу думку, насправді виказують аполітичних, соціально неактивних, інертних, бездіяльних і лінивих респондентів. Найвищий рівень їхньої активності виявляється в розмовному жанрі. Аби замаскувати свою байдужість, вони ховаються за ідеєю української патріотичності.

Певним чином відчуваючи свою «ваду», їм подобається знаходитися в товаристві, спільноті, відчувати єдність із громадою. Таким чином вони, найчастіше несвідомо, знижують емоційну напругу, відчуваючи себе «у течії», у згуртованості з більшістю, у єднанні з великою ідеєю тощо.

Тож можна зробити висновок, що політичні очікування мешканців району є ознакою процесів деформації, стагнації не лише на політичному, соціальному рівнях, а й на рівні духовного розвитку, світосприйняття, психологічного само-

почуття та самореалізації в суспільстві. Психологічний стан розгубленості, беззахисності, покинутості властивий не тільки пенсіонерам і безробітним, а й молоді у віці 18–29 років. Усі соціальні групи ідеальним політиком вбачають молодшу спроможну людину, однак з батьківським рольовим репертуаром.

На нашу думку, серед причин такого стану політичних очікувань в українських спільнотах є таке. Після розпаду Радянського Союзу, у якому здійснювався досить чіткий контроль за дотриманням правил соціальної взаємодії, новоутворена владна еліта виявилася нездатною до таких дій. З одного боку, загальний завищений рівень інфантильності, як наслідок перебування в тоталітарній державі, з іншого боку, такі риси національного характеру, як гедонізм і захоплення інтригою та видовищами, призвели до того, що разом виявилися зруйнованими засади професіоналізму в усіх сферах, що відповідають за стратегічний розвиток спільноти та за її безпеку. Черга техногенних катастроф останніх років показала всім, що оновленням матеріально-технічної бази та професійною підготовкою відповідальних фахівців останні дев'ятнадцять років в Україні не займалися. Загострилися протиріччя між політичною культурою та практичними політичними діями у зв'язку із спробами втілення політичної реформи. Політична реформа виписана з розрахунку на європейську політичну культуру участі, а реально політична культура української спільноти – підданська, стиль мислення й діяльності сучасної політичної еліти – партійно-комсомольський. Спроби зібрати різнокольорові проплачені «майдани» є підтвердженням неусвідомлення цієї неадекватності як політтехнологами, так і партійними лідерами. Однак платні «майдани» не відбулися, що виявилось одним з небагатьох сигналів морального здоров'я спільноти. Ми стали свідками «девальвації» і банкрутства маніпулятивних політтехнологічних впливів на масову свідомість, що може бути одним із кроків на шляху до дорослішання як народу, так і політичної еліти.

Сучасну українську політику можна назвати симулякровою, імітаційною. Це – вибухова суміш наслідків радянського політичного виховання з паростками епохи постмодерну. Об'єктивні закономірності суспільного розвитку до уваги не беруться, яскрава вистава захоплює всіх: і дійових осіб, і глядачів. Якби ж тільки ці аварії на шахтах, підривання будинків і цистерн з хімічними отруйними речовинами не заважали.

Політична еліта і подумки, і на ділі відділяє себе від «простих людей», як тепер модно казати. Однак вона – частина народу, бо є носієм ментальності цього народу, володіє силою представників даного народу й не позбавлена слабкостей та омани, властивих представникам народу.

Мабуть, треба усвідомити, що структура соціуму являє собою динамічну ієрархічну єдність. Соціальна динаміка відбувається за рахунок представництва різних психологічних типів та їхньої взаємодії, але «кристалічну решітку» створюють традиції. За допомогою традиції спільноти виражають і стверджують себе. Це – синтезовані, підпорядковані національному ідеалу духовні цінності, вірування й відповідні їм форми поведінки. Дотримуючись традицій оточення, у якому живе, людина виражає свою солідарність, ідентичність з ним.

Згідно з висновками В.П.Москальця, нація може опинитись у такій соціально-політичній ситуації, яка не відповідає істотним якостям її характеру [4]. Саме в такій ситуації опинилась українська нація в соціалістичний період своєї



історії і не вийшла з неї за роки національної незалежної держави. Так сталося, що у ХХ столітті наш народ потрапив під вплив не бачених раніше соціальних експериментів: комунізм, фашизм, фанатизм й екстремізм. Ніхто не буде сперечатися, якщо я скажу, що соціальний організм нації – хворий. Утрачені соціальні орієнтири. Яюсь стало забуватися, що кожна верства населення та кожна професійна спільнота відіграють свою функцію в житті суспільства. Особливо небезпечним вбачається те, що за політичними баталіями втрачають свою стратегічну функцію освіта, наука та релігія.

**Висновки.** Посередництвом традиції спільноти виражають і стверджують себе. Це – синтезовані, підпорядковані національному ідеалу духовні цінності, вірування й відповідні їм форми поведінки. Дотримуючись традицій оточення, у якому живе, людина виражає свою солідарність, ідентичність з ним. З взаємопоєднання ставлень індивідів до традицій утворюються глибинні рушійні сили всіх суспільних процесів. Чим більше членів суспільства ідентифікується з його традиціями, тим воно міцніше, стабільніше. Ця ідентифікація – стрижневий психологічний механізм формування рис національного характеру, почуття етнічної ідентичності посередництвом традицій.

Як відмічає В.П.Москалець, тонкий, але дуже продуктивний прошарок інтелектуальної еліти, який виростає на підґрунті загальної освіченості, культу знань і культури, становить істотну ознаку цивілізованих націй. Принцип елітарності – один з істотних виявів ієрархічності суспільного життя як його необхідної умови. Як неможлива рівність людей за фізичними й психічними якостями, так неможлива рівність їхніх соціальних статусів, обов'язків і прав. Про рівність доцільно говорити в розумінні її як рівності всіх перед законом, перед Всесвітом, перед Богом, у можливості реалізувати свої задатки [4].

Функція інтелектуальної еліти – продукування культурних і духовних цінностей. Функція управлінської еліти – забезпечення в суспільстві дотримання громадських норм, правил і традицій.

Політичні рішення будуть адекватними, якщо вироблятимуться з урахуванням особливостей цілей та цінностей національної спільноти. Національний характер так само, як і характер окремої людини, містить у собі сильні та слабкі сторони. Політичні реалії сьогодення такі, що обслуговують та цим стимулюють слабкі сторони національної ментальності. Прогресивними ж для національної спільноти є дії, спрямовані на розвиток сильних сторін колективної душі народу. Політична еліта має орієнтуватися на ті політичні очікування українських спільнот, які виражають морально зрілі, продуктивні позиції. Обслуговування ж слабких, інфантильних сторін особистостей виборців у гонитві за перемогою призводить до деградації спільноти, її політичних очікувань, її політичної культури.

1. Алмонд Г. Гражданская культура / Алмонд Г., Верба С. – Режим доступу : <http://vwww.politstudies.ru/archive/authors/l2.him>.
2. Васютинський В. О. Ставлення громадян до релігії та до поширення «нетрадиційних релігій»: результати вивчення громадської думки населення України / Васютинський В. О., Ліщинська О. А. ; Ін-т соц. та політ. психол. АПН України; передм. М. М. Слюсаревського. – К., 2006. – 36 с.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000.
4. Москалець В. П. Психологічні основи виховання духовності в Українській національній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук / В. П. Москалець. – К., 1996.

## ПОЛІТИЧНА КОРУПЦІЯ В МЕНТАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОМУ ВИМІРІ

*У статті з позицій структуралізму здійснюється аналіз психологічних чинників політичної корупції. Розглянуто підходи Л.Леві-Брюля, К.-Г.Юнга, К.Леві-Стросса, Е.Фромма, М.Фуко, Ч.Мілоша для розуміння ментально-культурних чинників відтворення політичної корупції в суспільстві.*

**Ключові слова:** політична корупція, структуралізм, менталітет, мазохізм, соціальний контроль.

*From positions of structuralism the analysis of psychological aspects of political corruption is carried out in the article. Approaches L.Levi-Brule, C.-H.Jung, C.Levi-Stross, E.Fromm, M.Fouco, Th. Milosh for the idea of mental-cultural factors of recreation of political corruption in society.*

**Key words:** political corruption, structuralism, mentality, masochism, social control.

Політична корупція є поширеним явищем на пострадянському просторі. Згідно з висновками авторитетних міжнародних інституцій (Transparency International), Україна перебуває серед найкорумпованіших держав світу, а політична (владна) корупція є одним із головних чинників, що виштовхує нашу державу за межі сучасного цивілізаційного та правового простору, обмежує міжнародні та бізнесові контакти із світом [1]. Попри поширеність цього суспільного явища, досі воно не отримало адекватного та вичерпного тлумачення в соціально-гуманітарних науках.

Політична корупція є *незаконним засобом* монополізації влади, зловживання нею, ухиляння від відповідальності за скоєні протиправні дії. Психологічною причиною поширеності владних зловживань у суспільстві, на нашу думку, є домінуючі в суспільстві *спотворені культурні стереотипи, асоціальні психологічні установки*, які є, з одного боку, результатом непростого історичного спадщини, а з іншого, суперечливих суспільно-політичних реалій сьогодення. Більшість спільнот зустрічаються зі схожими проблемами, однак одні долають їх більш-менш цивілізованими шляхами, а інші розв'язують суперечності агресивними або протиправними засобами. На нашу думку, саме *менталітет* спільноти та її політичної еліти визначає, яким чином будуть вирішуватися конфлікти інтересів: демократично-правовим або авторитарно-кримінальним. Менталітет спільноти формується під впливом історичного спадку, він визначає суб'єктивні межі індивідуальної свободи громадян, закладає психологічну основу для готовності особистості чинити опір протиправним зазіханням з боку владних суб'єктів. Пасивна реакція населення на беззаконня бюрократії та влади створює ситуацію безкарності, розв'язує політичним гравцям руки для все нових і нових зловживань.

Сучасні цивілізовані європейські держави (Голландія, Англія, Франція) ще починаючи з XVI–XVIII ст. пережили соціальні потрясіння (буржуазні революції), які сприяли здобуттю суверенітету та зменшенню владного абсолютизму. Тому їх політична культура крок за кроком адаптувала демократично-правові та раціональні стандарти взаємодії влади та суспільства. Однак значна частина націй аж до XX ст. потерпали від колоніального становища чи тоталітарних режимів і

лише в повоєнний час отримали державний суверенітет (як-от Індія, Ізраїль). Пострадянські держави лише останні два десятиліття існують у статусі відносно незалежних утворень. З огляду на це, процвітання політичної корупції у новостворених спільнотах є наслідком імплантованого *постколоніального* та *посттоталітарного менталітету*, що активно самовідтворюється (зокрема, завдяки ЗМІ) і чинить вплив на політичні процеси, гальмує розвиток спільнот, скеровує його в бік авторитаризму.

У дослідженні політичної корупції існують окремі теоретичні підходи: *юридично-правовий*; *стихийно-інституціональний* (М.Вебер, Г.Маркузе, С.Паркінсон, Р.Дарендорф); *стихийно-ринковий* (Роз-Аккерман); *культурно-психологічний* (Л.Леві-Брюль, К.-Г.Юнг, К.Леві-Стросс, Ж.Лакан, Р.Мертон, Дж.Фейхтінгер, Ф.Уірл); *соціально-психологічний* підходи (Е.Фромм, К.Левін, Л.Фестінгер).

У дослідженні ми намагатимемось з позицій *структуралізму* (культурно-психологічного підходу) з'ясувати ментально-психологічні чинники, які сприяють відтворенню політичної корупції як ірраціональної форми відносин між авторитарним типом влади та неструктурованим суспільством.

Значний внесок у культурно-психологічну інтерпретацію суспільних явищ зробили французькі вчені-структуралісти кінця XIX – першої половини XX ст. В антропології, культурології, психології структуралізм розвивали Люсьєн Леві-Брюль (1857–1939), Клод Леві-Стросс (1908–2009), Луї Альтюсер (1918–1990), у психології Мішель Фуко (1926–1984), Жак Лакан (1901–1981). Ідеї структуралізму знайшли продовження в теоріях *соціалізації* Габріеля Тарда (1843–1903), *аналітичної психології* К.-Г.Юнга (1875–1961), *міфологічної свідомості* Джозефа Кемпбелла (1904–1987), *особистісних конструктів* Джорджа Келлі (1905–1966), *популярної культури* Славоя Жижека (1949–...).

У вітчизняній психології політико-психологічні явища до 1990-х років не досліджувались. З 1990-х років в Україні систематичних наукових робіт із питань психології політичної корупції зроблено недостатньо. Серед вітчизняних досліджень слід відзначити праці М.І.Пірен [2], О.А.Донченко [3], О.А.Ліщинської [4], у яких автори розглядають авторитарні соціальні прояви в контексті сформованого менталітету спільноти. Недостатня увага до ментально-інформаційних передумов явищ політичної корупції є причиною нашого дослідження.

Політична корупція – форма аморальної або протиправної монополізації влади державними особами найвищого рівня з метою отримання особистого, корпоративного зиску від ухвалення владних рішень, збереження себе при владі після втрати довіри та підтримки з боку громадян. Зловживання владою негативно відбивається на ситуації в державах, створює деструктивний морально-психологічний клімат у суспільстві, руйнує в суспільній свідомості повагу до законослухняності, спричиняє правовий нігілізм (цинізм) та зростання рівня криміногенності. Політична корупція погіршує міжнародний імідж та інвестиційну привабливість держави, скорочує рівень її міжнародного співробітництва і в сучасних умовах веде до міжнародної ізоляції.

Політична корупція у другій половині XX ст. спричинила значне занепокоєння в міжнародному співтоваристві, у результаті чого було прийнято низку міжнародно-правових документів, скерованих на боротьбу з нею. Зокрема, держа-

ви ГРЕКО (включно з Україною) ухвалили «Конвенцію про кримінальну відповідальність за корупцію» (Страсбург, 27.01.1999) [5].

Від середини 1990 р. на міжнародному рівні (Transparency International) ведуться систематичні дослідження міри поширення корупції в державах світу, що опираються на висновки експертів щодо питань: а) впливу корупції на життя громадян; б) доступу громадськості до парламентських бюджетних документів; в) довіри громадян до уряду; г) оцінки громадянами рівня корупції; д) наявності політичних переслідувань (політичних в'язнів). Transparency International послуговується поняттям *індексу сприйняття корупції* (ІСК), який означає наскільки політики та державні службовці лояльні до корупційної поведінки [6].

Політичну корупцію часто називають «урядовою», «владною», «верховною» корупцією, що протиставляється до так званої «низової» (або «адміністративної», «бюрократичної», «дрібної») корупції, що притаманна будь-яким бюрократичним установам [8]. Відмінності між політичною та бюрократичною корупцією найбільш виразно проявляються тоді, коли йдеться про можливість покарання за вчинені злочини. Виявлення «низової» корупції не є чимось винятковим. «Дрібних» корупціонерів притягують до відповідальності, зокрема у корумпованих державах як пропагандистську демонстрацію того, що «влада самоочищається». Натомість розслідування злочинів політичної корупції є достатньо рідкісним явищем. На думку норвезького дослідника Інге Амундсена, це спричинено тим, що існує висока кореляція між політичною корупцією та *авторитаризмом*. У демократичних країнах проблема політичної корупції має здебільшого випадковий, одиничний характер, тут існують реальні інститути стримувань і противаг (сильні опозиційні партії, незалежні ЗМІ), а тому є можливість виявити та покарати висопоставлених корупціонерів. Натомість в авторитарних режимах влада є монополізованою – прокуратура, суди, парламент, ЗМІ, профспілки цілковито підконтрольні, а опозиційні партії – надто ослаблені та розпорошені. Тому корумпована влада уникає відповідальності [7].

Політична корупція здійснюється з метою монополізації влади. Засобами при цьому можуть ставати: усунення політичних опонентів; неформальне підпорядкування судової та законодавчої влади виконавчій владі (президенту); використання адміністративного ресурсу; фаворитизм; вибіркове правосуддя; тиск на громадянське суспільство тощо. Визначальним при цьому є *прихованість, замаскованість* засобів владної узурпації. Якщо в *тоталітарних* умовах (наприклад, в умовах оголошеної війни чи диктатури) насилля щодо певних категорій людей здійснюється відкрито, брутально, демонстративно, то в *авторитарних* умовах (які є цілком політичної корупції) насилля більшою мірою опирається на *приховані* методи [9, с.17–18, 694].

Плідним методологічним засобом для дослідження *прихованих соціальних феноменів* (зокрема для розуміння політичної корупції) є один із напрямів у гуманітарних науках першої половини ХХ ст. під назвою *структуралізм*, який звертає увагу на виявлення *елементів та зв'язків (сил)* цілісних, стійких утворень (*структур*), що скеровують динаміку процесів у певному визначеному напрямі.

Політична корупція у структуралістичному розумінні є *прихованим* вираженням стосунків індивідів з різним соціально-символічним статусом, що вмонтовані

у владні відносини. Це явище виникає всупереч позитивістській юридично-правовій ідеології, у рамках якої норма права описує лише формально-посадові функції учасників соціальної взаємодії, однак ігнорує *символічні* можливості та вагу гравців. Формально-посадові (явні) та символічні (приховані, однак реальні) можливості учасників взаємодії не є тотожними. Прикладом цього є тандем В.Путіна – В.Медведева, у якому формально останній є президентом РФ, а реально сильніші (символічні) позиції є в його підлеглому – В.Путіна.

Структуралістичні підходи в соціально-гуманітарних дослідженнях отримали широкий розвиток на початку ХХ століття: спочатку в етноантропологічних студіях (Л.Леві-Брюль, К.-Г.Юнг, К.Леві-Стросс), а згодом у вивченні соціально-культурних явищ (Ж.Лакан, Дж.Кемпбелл, М.Фуко).

Французький філософ, антрополог Люс'єн Леві-Брюль досліджував явище *менталітету* як специфічний спосіб мислення та світорозуміння представників певного етносу (спільноти) з огляду на рівень розвитку його культури. Дослідником було зазначено, що у представників більшості етносів домінує так зване «дологічне» мислення, що проявляється в міфологічному, ірраціональному, образно-емоційному сприйнятті явищ [10]. Раціональність сприйняття світу є винятковим і достатньо пізнім явищем у культурі. Менталітет сучасних розвинутих спільнот все більше інкорпорує раціональні, логічні, креативні ідеї та інтерпретації буття.

Етноантропологічні акценти Л.Леві-Брюля розвивали К.Леві-Стросс, Ж.Дюмезіль, Дж.Кемпбелл, зіставляючи схожі міфи різних племен та народів, які проживали в різних природних умовах. К.Леві-Стросс виявив, що людське мислення інтерпретує схожий контекст (міф, явище) з огляду на певні *ментальні бар'єри*, що є наслідком впливу середовища, яке є органічним для індивіда, а також індивідуальних особливостей індивіда [11].

У цьому контексті примітним є явище «колоніального», або «постколоніального», менталітету, що утілюється у специфічних інституціональних та побутових установах етносу, що зазнав у певний період своєї історії економічного, політичного, культурного тиску з боку колонізуючої нації (держави). Як зазначають дослідники, ментальні звички та установки в «постколоніальний» період існування етнічної спільноти ще тривалий час залишаються. Етнос, який отримав державний суверенітет, за інерцією буде існувати ідейними пережитками, насадженими в період бездержавності. Хоч юридично етнос матиме свободу, однак ментально перебуватиме в «полоні» колишніх поневолювачів. Постколоніальний менталітет може десятиліттями себе проявляти в духовно-культурній відсталості (архаїзм), використанні чужої мови та культурних взірців, відсутності самодостатньої автентичної ідейної традиції, консерватизмі та гальмуванні інноваційного потенціалу у сфері культури, науки, технологій. Наслідком постколоніального менталітету є культурна та інтелектуальна нездатність спільноти витримувати жорстке змагання з більш сильними національними конкурентами.

Політична корупція в контексті ідей Л.Леві-Брюля, К.Леві-Стросса є наслідком постколоніальної ментальності та інтелектуальної нездатності політичної еліти запропонувати суспільству значущий проект (ідею, цілі) та втілити його в життя. Як результат – втрата довіри, легітимності та намагання втриматися при владі авторитарними засобами.

Юнгівські наукові ідеї широко відомі і є корисними для структуралістичного розуміння явищ політичної корупції. К.-Г.Юнг розглядав суспільні процеси як відображення глибинних «етнопсихологічних травм» (архетипів, етнопсихологічних комплексів), які етнос зазнав упродовж свого виживання і які за певних соціальних обставин спричиняють масові соціальні психози, істерії, манії, фобії. Тоталітарні за сутністю режими ХХ ст. (фашистські в Німеччині, Італії, Іспанії; комуністичний у СРСР) Юнг демонстрував як підтвердження своєї теорії про «темну», «дику», потворну» архетипічну сутність, що приховується в глибині психіки сучасної людини. За певних умов «темна» несвідома людська природа може оволодіти розумом і волею не лише морально незрілого індивіда, а й цілої спільноти, спричиняючи регресію людини до примітивних форм поведінки (маніакальне жадання влади, садистичне насилля над іншими людьми) [12]. Політична корупція в юнгівському трактуванні є виходом на поверхню «темної» сутності політичного суб'єкта (політика, посадовця, влади), який, отримавши владні можливості, усіма силами намагається вивищити себе за рахунок приниження (зокрема, економічному визиску) інших.

Структуралістичні погляди на людину в суспільстві отримали розвиток у гуманістичному психоаналізі Е.Фромма. Дослідник, аналізуючи історичну канву розвитку прагнення людини до свободи, дійшов висновку, що сучасний індивід збагнув, що він є безсилим перед ірраціональними соціальними стихіями. Суспільство стало не менш небезпечним середовищем для людського життя, ніж світ природи. Людина, відірвавшись від засобів існування (землі, ремесел тощо) опинилась у непевному становищі. Економічні кризи, військові конфлікти, злочинність роблять людину нікчемною істотою в рукотворному світі. Страх перед соціальними небезпеками спричиняє в індивіда *невротичні стани*, змушує шукати захисту в причетності до груп людей коштом *мазохістського* підпорядкування своєї волі «вожаку» групи (партії, клану) [13]. Груповий характер політичної корупції стають зрозумілими в контексті ідей Е.Фромма. Політичні клани стають середовищем для корупційних ініціатив «новобранців», у групі індивід знімає із себе моральну відповідальність за злочинну поведінку. Керівники «лише діють в інтересах клану», а рядові члени «лише виконують вимоги» керівництва.

Структуралістична теорія соціального наuczіння А.Бандури робить акцент на безпосередній передачі досвіду та моделей поведінки (протиправної, корупційної) від покоління до покоління: молодь засвоює її від своїх старших попередників. Старше покоління заохочує, змушує молодших прийняти аморальні соціальні стандарти як «норму» і засвоїти *садистсько-мазохістську модель* соціальних відносин (влада – зловживає, решта – терпить). Мазохістська установка, інкорпорована в соціальну психіку соціуму, чинить опір змінам. Громадяни обирають до влади політичних індивідів відповідного типу, які відтворюють корумпований контекст. Значна частина суспільства на знаковому-символічному (несвідомому) рівні мають потребу в «деспоті», створюють відповідні умови для його появи, ідентифікують себе з роллю «жертви». Політична корупція задовольняє цю неусвідомлену мазохістську установку соціуму.

Структуралістичну інтерпретацію засобів соціального контролю в корумпованих спільнотах над індивідами пропонує М.Фуко. Корумповані суб'єкти, при-

ховуючи свої злочинні обгородки, плакають глибинну зневагу та недовіру до решти громадян. Психологія зверхності, сприйняття себе вищими, безкарними виплескується у формуванні соціальних бар'єрів із метою забезпечення власної безпеки й самодистанціювання від загалу: впровадження депутатського імунітету, юридичної недоторканності, використання мови влади (мови метрополії).

Корумпована влада, на думку М.Фуко, будучи авторитарною за суттю, вибудовує суспільний контекст за взірцем *тюрми* («досконалого та строгого закладу»), що контролює життя громадян з метою їх упокорення. Дослідник визначає низку принципів, згідно яких уможливорюється контроль за громадянами, зокрема:

- соціально-інформаційна ізоляція індивідів (контроль за публічною інформацією у сфері освіти, науки, статистики, права; маніпулювання суспільною свідомістю завдяки ЗМІ; провокування соціальної недовіри, невпевненості і т. п.);

- регламентація поведінки (низький рівень матеріального забезпечення, обмеження свободи слова, зібрань, пересування);

- постійне спостереження за діями та думками індивідів («паноптикон») [14, с.344–363].

Поєднання цих принципів є сутністю соціального контролю в авторитарних умовах, що дає змогу корумпованому суб'єкту не лише необмежені можливості, але також моральне та юридичне виправдання власної аморальності, протиправності. Як зазначав М.Фуко: «Тюрма – це єдине місце, де влада може проявитись у всій своїй відвертості, брутальності, відшукуючи при цьому для себе моральне оправдання» [15, с.72]. Суб'єкти політичної корупції, зловживаючи владою не лише монополізують її та суспільні ресурси, але й право на істину й мораль. Таким чином, вибудовується «владний дискурс», що виправдовує всі дії авторитарної влади, і в якому вона споглядає себе у вигідному світлі (владний нарцисизм).

Одним із перших з території соцтабору, хто описав вплив тотальної політичної корупції (тоталітарної системи та ідеології) на особистість був польський інтелектуал Чеслав Мілош (1911–2004). Його книга «Поневолений розум» з'явилась у 1952 році після еміграції автора до Франції. У цьому випадку Ч.Мілош зауважив, що жорсткий авторитарний контроль над практично кожним індивідом вимагав у публічній сфері дотримуватись «ідейно схваленої» поведінки (порушення якої було заборонене і підлягало покаранню). Натомість, навіть комуністичні ідеологи розуміли, що офіційно схваленим ідеям мало хто щиро довіряв. Тому в умовах жорсткого соціального контролю неминуче виникає внутрішня «роздвоєність» особистості: людина говорить одне, але при цьому думає абсолютно інше. Більше того, тоталітарний режим періодично піддавав репресіям осіб, які були щиро віддані комуністичним ідеалам. Такі люди були небезпечними для системи. Стало зрозуміло, що режим вимагав не ідейних, а абсолютно цинічних і підконтрольних «гвинтиків» [16]. Можуть змінюватись умови, час, однак залишається незмінною сутність політичної корупції, яка життєво потребує і рекрутує до своїх лав не «ідейних» бійців, а саме таких моральних «перевертнів», які погодяться за більшу чи меншу винагороду виконати будь-яку брудну роботу.

Таким чином, політична корупція є складним соціально-психологічним явищем, що закорінене в особливостях менталітету спільноти, в її масовій політичній

свідомості. Вона відтворює та пристосовує себе до мінливих соціальних умов, використовуючи приховані, маніпулятивні, психологічні засоби. Її метою є монополізація ресурсів влади, волюнтаризм і безкарність. Структуралізм як напрям у гуманітарних науках дає інструментарій для аналізу ментально-інформаційних передумов політичної корупції.

Додаткової уваги вимагає порівняльний крос-культурний аналіз корупційних тенденцій та лояльності представників різних спільнот до проявів політичної корупції.

1. Индекс сприйняття корупції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Corruption\\_Perceptions\\_Index&usg=ALkJrhjvWxriiruvFz6KHOBVANDUkYhyLA](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Corruption_Perceptions_Index&usg=ALkJrhjvWxriiruvFz6KHOBVANDUkYhyLA).
2. Пірен М. І. Основи політичної психології : навч. посіб. / М. І. Пірен. – К. : Міленіум, 2003. – 418 с.
3. Донченко Е. А. Социетальная психика / Е. А. Донченко. – К. : Наукова думка, 1994.
4. Ліщинська О. А. Соціально-психологічні механізми культової психічної залежності особистості в деструктивних тоталітарних організаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.05 / О. А. Ліщинська. – К. : Інститут соціальної та політичної психології АПН України, 2010. – 31 с.
5. Конвенція про кримінальну відповідальність за корупцію [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp%3FNT%3D173%26CL%3DENG&usg=ALkJrhifJusxdfspo-jOmOg39mWYFchUYw](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp%3FNT%3D173%26CL%3DENG&usg=ALkJrhifJusxdfspo-jOmOg39mWYFchUYw).
6. Индекс сприйняття корупції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Corruption\\_Perceptions\\_Index&usg=ALkJrhjvWxriiruvFz6KHOBVANDUkYhyLA](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=uk&langpair=en|uk&rurl=translate.google.com.ua&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Corruption_Perceptions_Index&usg=ALkJrhjvWxriiruvFz6KHOBVANDUkYhyLA).
7. Инге Амундсена. Политична корупція [Електронний ресурс] / Инге Амундсена. – Режим доступу : <http://translate.google.com.ua/translate?hl=uk&langpair=en|uk&u=http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download%3Fdoi%3D10.1.1.112.1429%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf>.
8. Закон України «Про державну службу», № 3723-ХІІ від 16.12.1993 р. – Ст. 25–26.
9. Короткий оксфордський політичний словник / пер. з англ. В. Сидоров [та ін.] ; за ред. І. Макліна, А. Макмілана. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. – 789 с.
10. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль // Психология мышления [Електронний ресурс] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 130–140. – Режим доступу : [http://kuchaknig.ru/show\\_book.php?book=27948](http://kuchaknig.ru/show_book.php?book=27948).
11. Леви-Стросс К. Структуралізм и экология [Електронний ресурс] / К. Леви-Стросс. – Режим доступу : <http://www.philosophy.ru/library/lseco.html>.
12. Одайник В. В. Психология политики : политические и социальные идеи К.-Г. Юнга / В. В. Одайник. – С. Пб., 1996.
13. Фромм Э. Бегство от свободы [Електронний ресурс] / Э. Фромм. – Режим доступу : <http://lib.ru/PSHO/FROMM/fromm02.txt>.
14. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Електронний ресурс] / М. Фуко. – Режим доступу : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/Fuko\\_Tyrm/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Fuko_Tyrm/index.php).
15. Фуко М. Интеллектуалы и власть : Избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко ; пер. с фр. С. Ч. Офертаса ; под общей ред. В. П. Визгина и Б. М. Скуратова [Електронний ресурс]. – М. : Праксис, 2002. – 384 с. – Режим доступу : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Fuko\\_intel\\_power/Fuko1.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Fuko_intel_power/Fuko1.php).
16. Милош Ч. Порабощенный разум / Ч. Милош ; пер. с пол. В. Л. Британишского. – С. Пб. : Алетейя, 2003. – 288 с.



ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРАВОМІРНОЇ  
ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*Стаття присвячена дослідженню правомірної поведінки сучасного студентства. Здійснений теоретичний та емпіричний аналіз дозволяє виявити чинники та їх вплив на нормативну поведінку молоді.*

**Ключові слова:** *правомірна поведінка, групові норми, групові санкції, нормативний вплив більшості.*

*The article deals with the research on acceptable behaviour of contemporary students. Theoretical and empirical analysis allows to reveal the factors and their influence on normative youth behaviour.*

**Key words:** *acceptable behaviour, group norms, group sanctions, normative social influence.*

Людина як соціальна істота в процесі своєї життєдіяльності постійно вступає в різноманітні міжособистісні відносини, за яких вона впливає або на довкілля (з метою його перетворення), або на саму себе, зміцнюючи чи пристосовуючи свій стан до довкілля. Людство робить висновки щодо суспільної зрілості особистості, її життєвих позицій, зважаючи на практичні дії, вчинки чи дослідження певних соціально значущих результатів. Саме систему взаємопов'язаних дій, які здійснюються суб'єктом із метою реалізації визначених соціальних функцій і потребують його взаємодії з довкіллям, вважають поведінкою людини.

Проблема правової поведінки людини постає гостро, оскільки вона надзвичайно різноманітна, має різні форми виявлення, інтенсивність, мотиви, цілі та наслідки. Але всі варіанти поведінки виявляють певні інтереси, орієнтації, прагнення й позиції в системі відносин державно-організованого суспільства. Саме тому будь-яка поведінка в суспільстві є об'єктом моральної та правової оцінки.

**Мета** дослідження полягає в з'ясуванні психологічних особливостей правомірної поведінки сучасної молоді та визначенні чинників, які впливають на її формування за результатами емпіричного дослідження проблеми.

Важливим чинником, що визначає поведінку людини в суспільстві, є її ставлення до права, правової дійсності. Про характер дій людини у сфері правового регулювання можна судити, виходячи з оцінок, які дає суспільство на основі зразків поведінки, закріплених у нормах права. Такими правовими діями є вчинки – правомірні або протиправні. Всі інші дії людей відносяться до юридично «незначущих», таких, що не потребують правового опосередкування.

Правова поведінка може бути визнана як суспільно корисною, так і суспільно шкідливою (небезпечною), коли критерієм оцінки є соціально-ціннісна значущість та враховується суб'єктивно-психологічний момент.

Саме поведінка як форма взаємодії індивіда з оточенням, що опосередкована його рухливою (зовнішньою) та психічною (внутрішньою) активністю, відображає змістовний бік засвоєння особистістю уявлень, норм, принципів тощо.

Соціальною сутністю правомірної поведінки є її суспільна необхідність, корисність для суспільства та, безперечно, соціальна цінність.

Правомірна чи протиправна поведінка визначається реальними життєвими умовами соціалізації індивіда.

Процес морально-правової соціалізації постійно супроводжується необхідністю вибору людиною однієї з альтернатив поведінки. Від неї завжди очікується прояв нормальних реакцій у взаємодії з іншими та соціумом. І хоча більшість індивідів соціальні вимоги сприймають як стимул для подальшого вдосконалення та досягнення гармонії із соціальним оточенням, водночас частина людей проявляє негативну реакцію на вимоги суспільства, що призводить до відхилень у поведінці, до асоціалізації, де префікс «а» означає антигромадський характер [1]. Сутність асоціалізації полягає в засвоєнні особистістю антисоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки, які призводять до деформації суспільних зв'язків.

Саме з урахуванням вищесказаного було здійснене емпіричне вивчення правомірної поведінки сучасної молоді, яке було реалізоване на вибірці студентів-психологів 2–4-х курсів денної форми навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника загальною кількістю 190 осіб. Отримані дані опрацьовано методами математичної статистики, зокрема здійснено обчислення середніх показників та процедури рангування.

Для вивчення цього питання було використано опитувальник «Дослідження нормативного впливу у групі» Л.Орбан-Лембрик, який містив 21 запитання, кожне з яких передбачало в собі декілька варіантів відповідей. Питання анкети спрямовувались на вивчення: 1) групових правил, норм; 2) впливу більшості у групі; 3) джерел формування погляду студентів на світ; 4) свого місця у групі; 5) впливу меншості у групі; 6) ступінь самопочуття у групі; 7) групових санкцій та 8) заохочувальних стимулів у групі.

Нагадаємо, що групові норми, групові санкції, вплив більшості й меншості виконують регулятивну функцію відповідно до взаємодії між членами групи і визначають їх правомірний спосіб поведінки. Норми поведінки є результатом соціального життя. Соціальні групи накладають на діяльність своїх членів певні обмеження з метою забезпечити охорону соціальних цінностей. Особливий вплив на нормативну поведінку та нормативні рішення має фактор спілкування й взаємодії під час спільної групової діяльності.

Групова ж норма розглядається як певні правила, стандарти поведінки, вироблені групою для забезпечення спільної діяльності об'єднаних у ній індивідів.

Статистичний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив описати особливості формування правомірної поведінки студентів 2–4-х курсів. Так, поперше, сучасна молодь, вважає, що існування певних правил, норм у групі дозволяє: 1) підвищити рівень групової продуктивності (72,73%); 2) дисциплінувати членів групи (69,09%); 3) підвищити рівень групової згуртованості (58,18%); 4) сприяє адаптації (приспосуванню) індивіда у групі (52,73%); 5) визначити правила поведінки і відносин із соціальним оточенням, з іншими групами та їх членами (50,91%); 6) допомагає групі створити і підтримувати загальну систему координат і зв'язків у соціумі (40%); 7) допомагає членам групи досягти своїх

цілей (32,73%) та сприяє прийнятним стосункам у групі (32,73%). Порівняльний аналіз між студентами із сільської місцевості та містом виявив вищий показник у перших щодо надання нормам і правилам адаптаційного характеру (48,65% порівняно з 61,11%) .

По-друге, дотримання студентами певних групових норм і правил зумовлене: 1) можливістю адаптуватися у групі (52,73%); 2) бажанням бути членом цієї групи (49,09%); 3) досягненням певних цілей (49,09%); 4) довірою до групових правил (36,36%) та 5) прагненням бути прийнятими і схваленими членами групи (29,09%) (рис. 1).

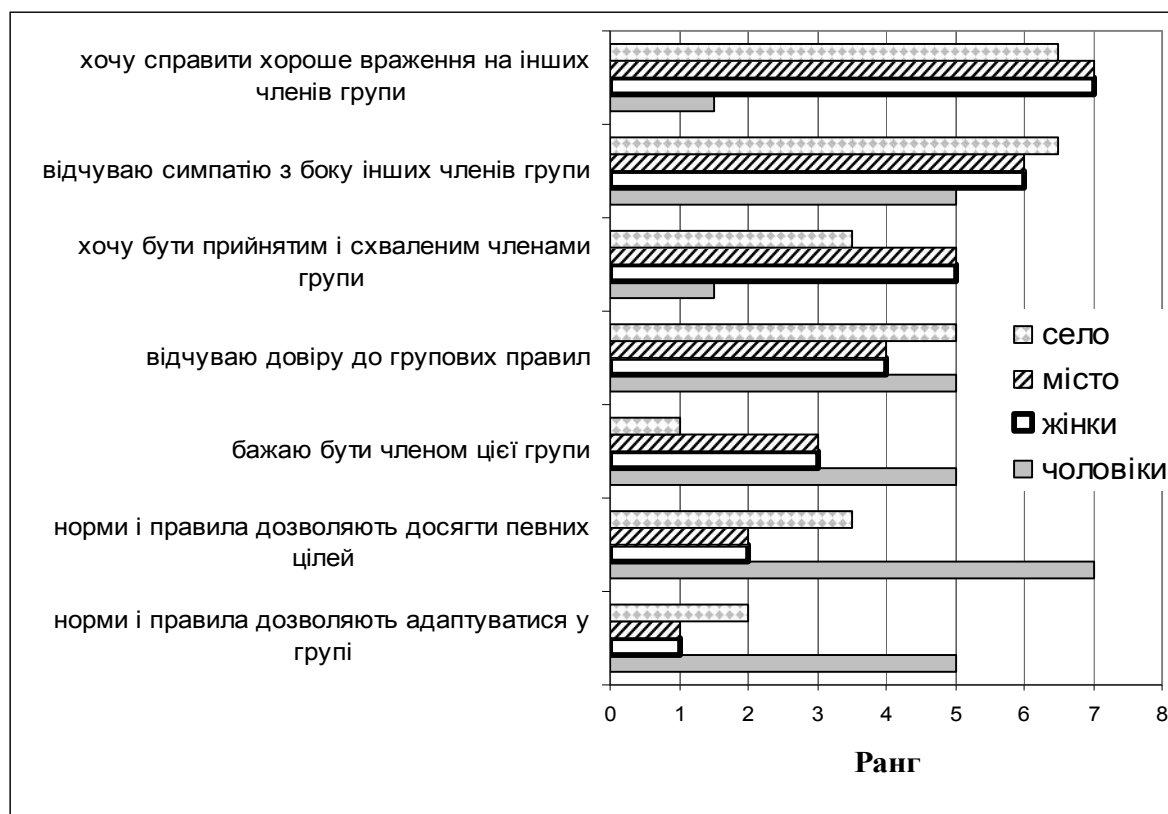


Рис. 1. Співвідношення показників рангів із процентними показниками дотримання норм та правил у групі

По-третє, базовим утворенням особистості є світогляд. Світогляд – це «світ в мені і я в ньому». Формуючи свій світогляд, сучасна молодь найбільш використовує: 1) власний досвід (80%); 2) реальні факти (78,18%); 3) власні судження (72,73%); 4) інформацію, яку отримує з книг, кінофільмів (50,91%); 5) від оточення (38,18%); 6) з теле- і радіоканалів (38,18%). Покладаються на найближче оточення (сім'ю, друзів) у формуванні світогляду лише 36,36% опитуваних. Аналізуючи отримані результати, робимо висновок, що на формування молодшої особистості великий вплив мають засоби масової інформації. Не будемо переконувати, що саме вони зумовлюють загострення таких поведінкових реакцій юнацтва як: агресивність, конфліктність, а в гірших випадках – злочинність, оскільки це питання потребує окремого вивчення. Але зазначимо, що певний зв'язок між поведінкою студентів і сприйнятими ними поведінкових моделей із засобів масової інформації існує. Будучи важливим агентом соціалізації,

телепередачі впливають на сприймання власного «Я» та формування певного ідеалу не лише в чоловіків, але й у жінок (38,78% проти 33,33%).

По-четверте, 87,27% опитуваних лише частково погоджуються з дотриманням групових норм.

По-п'яте, спостерігається високий показник (78,18%) порушення норм, правил поведінки, що існують у групі. Слід зазначити, що в чоловіків він складає 100%.

Серед варіантів відповідей, які стосувалися запитання щодо конкретних норм порушень, студенти виокремили такі (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика порушень студентами норм у групі (%)**

Порушення норм	Стать		Місце проживання		Разом
	Чоловіки	Жінки	Місто	Село	
Даю списувати в себе іншим членам групи	33,33	55,1	56,76	44,44	52,73
Списую при виконанні контрольної роботи	33,33	51,02	51,35	44,44	49,09
На лекціях займаюся іншими справами	0	44,9	40,54	38,89	40
Не відвідую лекції	33,33	38,78	29,73	55,56	38,18
Не готуюсь до семінарських занять	33,33	32,65	24,32	50	32,73

Проте чоловіки, на відміну від жінок, виокремлюють ще такі порушення норм як паління цигарок у недозволених місцях (66,67%), порушення дисципліни на перервах (33,33%) та постійне провокування зіткнення інтересів (33,33%).

Під час емпіричного дослідження було встановлено, що такі чинники, як згуртованість групи (70,91%); стійкі відносини в групі (52,73%); подібність думок, цінностей, уявлень членів групи про її цілі (50,91%); задоволеність кожного членством у групі (49,09%); професійний досвід членів групи (47,27%) сприяють, на думку студентів, збереженню групових норм і правил. Серед причин порушень норм і правил поведінки в групі молодь виокремлює (табл. 2).

Таблиця 2

**Причини порушень студентами групових норм і правил (%)**

Причини порушень групових норм	Стать		Місце проживання		Разом
	Чоловіки	Жінки	Місто	Село	
Вважаю, що я заслужив на певні відхилення від групових норм, оскільки багато роблю для зміцнення і згуртованості групи	50	20,41	27,03	16,67	23,64
Група вважає, що я маю право порушувати певні правила і норми, оскільки багато роблю для зміцнення і згуртованості групи	0	18,37	16,22	16,67	16,36

Вважаю, що я заслужив на певні відхилення від норм і правил, оскільки впроваджую інновації	50	12,24	16,22	16,67	16,36
Не визнаю жодних правил і норм, оскільки я сам собі авторитет	16,67	10,2	10,81	11,11	10,91
Я добре вчуся і тому маю право на порушення певних правил і норм	0	12,24	16,22	0	10,91

Як видно з результатів, причиною порушень норм є суто особистісний фактор студентів, проте слід зазначити, що серед чинників, які впливають на зміну й розвиток групових норм і правил юнацтво виокремлює загальний успіх членів групи (61,82%); згуртованість групи (61,82%); зростання пізнавальної, соціальної, політичної, моральної активності членів групи (49,09%); їх професійний досвід (42,27%); демократичний стиль спілкування і взаємодії, за якого відбувається обмін думками, обговорення суперечностей (45,45%); бажання членів групи в конфлікті знайти продуктивні рішення, конструктивно розв'язати конфлікти (41,82%) та конфліктну ситуацію (32,73%). Як ми бачимо, у цьому аспекті задіяний соціальний (суспільний) фактор.

Отже, зрозуміти взаємовідносини всередині групи, а також між групою та індивідом можна тільки за умови з'ясування того, які норми людина приймає, а які відкидає і чому. У зв'язку із цим впливає проблема міри прийняття кожним членом групи її норм і цінностей та ступеня співвіднесення із соціальними та індивідуальними.

Важливим елементом правомірної поведінки групи та окремих її членів виступають групові санкції, які застосовуються як заохочення позитивних відхилень і з метою запобігання поведінці, яка не відповідає груповим нормам або відхиляється від них.

Групові санкції – це сукупність механізмів і засобів, за допомогою яких група стимулює нормативну поведінку, впливає на своїх членів з метою дотримання ними існуючих норм та цінностей. Вони виступають психологічними формами заохочення нормативності і покарання ненормативності поведінки членів групи. Залежно від рівня розвитку групи, а також від типу відхилень санкції можуть бути позитивними і негативними, заохочувальними і заборонними, формальними (правові санкції) та неформальними (морально-етичні) [1].

Серед санкцій, які існують у групі (на факультеті, університеті) і які застосовуються проти порушників групових норм, студенти обрали обговорення ненормативної поведінки на зборах членів групи (у деканаті, на ректораті тощо) (47,27%); штраф за паління (42,27%); позбавлення можливості користуватися бібліотекою (32,73%); проте 10,91% студентів висловили думку, що для них жодних санкцій не існує.

Цікавим був результат, отриманий на запитання, чи застосовувалися певні санкції на молодих людей безпосередньо. 80% опитуваних стверджують, що жодних санкцій проти них не застосовувалося.

Щодо заохочувальних стимулів, які існують у групі (на факультеті та в університеті), то 45,45% відповіли, що існує лише подяка з боку старости групи (деканату, ректорату) за участь у наукових конференціях, але 65,45% студентів стверджують, що жодних заохочувальних стимулів не одержували.

Ще один із важливих чинників, який впливає на нормативну поведінку як групи, так і індивіда, є нормативний вплив більшості. У реальності названі процеси існують у єдності з урахуванням того, що процес впливу більшості виконує для групи роль стабілізуючого механізму, а конформність членів групи дозволяє їй існувати як єдине ціле в той чи інший момент розвитку групи.

Слід зауважити, що у співвідношенні конформності й дотримання норм права можливі такі ситуації:

- 1) людина схвалює правові норми і підкоряється цим нормам через погодження з їх змістом;
- 2) людина не схвалює правові норми і не підкоряється цим нормам;
- 3) людина не схвалює правові норми, але підкоряється цим нормам;
- 4) людина погоджується зі змістом правових норм, але не підкоряється цим нормам.

За умов дотримання соціальних норм під впливом зовнішніх чинників наявна зовнішня конформність, яка несе в собі можливість зближення з поведінкою протиправного типу, оскільки особа, використовуючи сприятливу ситуацію, може обрати незаконні засоби для досягнення своєї мети [2].

Результати опитування з даного питання виявили, що 80% опитуваних піддається впливу більшості, у чоловіків цей показник становить 100%. Серед умов, за яких вони підпадають під вплив більшості, виділили: 69,09% – коли відчувають довіру до інформації, яка надходить від більшості; 32,73% – коли довіряють і симпатизують керівнику більшості; 27,27% – за умов, коли ситуація, у якій опинився опитуваний, не визначена; 25,45% – коли невпевнені у власних судженнях та коли відчувають симпатію з боку більшості (25,45%). Проте 33,33% чоловіків роблять це навмисно для того, щоб досягти своєї мети.

Серед умов, за яких досліджувані не погоджуються з думкою більшості, були зазначені такі: 81,82% – коли вважають себе правими; 54,55% – коли втрачають довіру до думки більшості; 49,09% – коли вважають, що меншість має рацію; 43,64% – коли більшість часто змінює свою думку чи позицію та 32,73% – коли поруч є люди, які підтримують їх позицію. Чоловіки до таких умов ще відносять прагнення будь-яким чином, за будь-яких умов відстояти свою точку зору – 66,67% опитуваних.

Думка меншості стає актуальною для опитуваних лише тоді, коли існує переконання в судженнях меншості (81,82%); коли до вподоби такий стиль поведінки меншості, як впевненість у собі, наполегливість, постійність (36,36%); коли вони самі активно формують думку меншості (34,55%); коли полюбляють зміни, інновації (32,73%) та коли більшість постійно виявляє невпевненість, змінює свою позицію (30,91%).

Таким чином, отримані результати дають підстави говорити про те, що дотримання студентами правомірної поведінки відбувається в результаті активної взаємодії молоді з найближчим оточенням, коли вони свідомо сприймають зовнішні регулюючі впливи; співвідносять їх із власними потребами, цінностями, інтересами і на основі цього гальмують прояви одних і стимулюють прояви інших вчинків і дій. Загальними умовами підвищення рівня їх правомірної поведінки є усвідомлення соціальної значущості зовнішніх регулюючих впливів.

Рівень індивідуальної діяльності забезпечується операціональними установками особистості і проявляється в компоненті «треба», який реалізується в нормовідповідній поведінці і супроводжується переживаннями обов'язку, честі, провини, самоповаги, самовдоволення [3].

Проте відхилення у поведінці студентів спостерігаються, хоча їх не можна віднести до серйозних правопорушень. Цей аспект не залежить лише від соціального оточення, великий вплив тут мають й особистісні (психологічні) характеристики особистості. Розв'язання цих питань може здійснюватися шляхом вдосконалення системи самовиховання, накопичення позитивного досвіду власної поведінки, стимуляції морально-правової активності і т. д.

Загалом здійснений теоретичний та емпіричний аналіз правомірної поведінки сучасної молоді дозволяє зробити такі **висновки**: особливий вплив на нормативну поведінку та нормативні рішення має фактор спілкування й взаємодії під час спільної групової діяльності. Особистість характеризується стійким типом нормативної поведінки та нормативно-ціннісною системою; правомірна чи протиправна поведінка визначається реальними життєвими умовами соціалізації індивіда. Як показало дослідження, причиною порушень норм є суто особистісний фактор студентів. Оволодіння ними правомірною поведінкою відбувається в результаті активної взаємодії молодої людини з найближчим оточенням, коли вона свідомо сприймає зовнішні регулюючі впливи, зіставляє їх із власними потребами, цінностями, інтересами і на основі цього гальмує прояви одних і стимулює прояви інших вчинків і дій. Загальними умовами підвищення рівня правомірної поведінки є усвідомлення соціальної значущості зовнішніх регулюючих впливів. Виявлено, що даний аспект не залежить лише від особистісних (психологічних) характеристик особистості, великий вплив відіграє соціальне оточення.

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування : підручник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 573 с.
2. Тихомиров Д. Е. Психология восприятия моральных и правовых норм / Д. Е. Тихомиров. – К., 1978. – 47 с.
3. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології : хрестоматія. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 55–67.

## МОТИВАЦІЯ КОНФЛІКТІВ, ОСОБЛИВО НЕБЕЗПЕЧНИХ ДЛЯ СІМЕЙНОЇ ЦІЛІСНОСТІ

*У статті аналізуються функції подружніх конфліктів. Автор здійснює теоретичне узагальнення мотивів подружніх конфліктів, які можуть призвести до розлучення.*

**Ключові слова:** подружній конфлікт, подружжя, особистість, сумісність, ревності, зрада, потреба.

*The article analyses functions of conjugal conflicts. The author makes theoretical generalization about motives for conjugal conflicts which can result in divorce.*

**Key words:** conjugal conflicts, spouses, personality, compatibility, jealousies, adultery, need.

Сумісність подружніх партнерів досягається не завжди й зазвичай не відразу. Будь-який з аспектів несумісності – психофізіологічний, функціонально-рольовий / особистісний, ціннісно-смысловий – неминуче проявиться в поведінковому конфлікті. Особливо часто конфліктна взаємодія розгортається в сім'ях із порушеною комунікацією. Дослідження в галузі сімейних стосунків засвідчили, що у 80–85% сімей спостерігаються конфлікти, а в решти 15–20% мають місце непорозуміння з різних причин [1].

**Мета** повідомлення – розкрити функції подружнього конфлікту, висвітлити мотивацію конфліктів, які призводять до руйнації стосунків у сім'ї.

Як зазначають Г.Ложкін і Н.Пов'якель, поняття «конфлікт» (від лат. *conflictus* – зіткнення) у перекладі буквально означає «зіткнення». У російській мові це слово вживається в ХІХ сторіччі. Однак лише в першій третині ХХ сторіччя термін «конфлікт» з'являється в Енциклопедичному словнику (1928–1934 рр.) з таким тлумаченням: «Конфлікт – це зіткнення, суперечка, зокрема, протиріччя між урядами та народними представниками». Надалі поняття «конфлікт» уточнювалось й конкретизувалось. У сучасній психологічній літературі є різні визначення, проте із цього розмаїття можна виокремити основні ознаки конфлікту: присутність взаємозалежних сил, що спрямовані одна на одну; наявність мети, до якої прагнуть ці сили; зіткнення цих сил; необхідність вибору шляху, який дасть можливість досягти мети.

Подружні конфлікти розглядають як зіткнення протилежних думок, інтересів, прагнень, установок, типів поведінки, що спричинює негативні психологічні стани подружжя, погіршення психологічного клімату в сім'ї. Дестабілізуюча функція конфлікту в сім'ї полягає в тому, що на рівні особистості зростає відчуття психологічного дискомфорту [2]. Конфлікти в сім'ї можуть створити психотравмуючу атмосферу для подружжя, їхніх дітей, батьків, у результаті чого вони набувають певних особистісних властивостей, можливе утворення патологізуючих ролей («ідентифікованого пацієнта»). У конфліктній сім'ї закріплюється конфліктний досвід спілкування, утрачається віра в можливість існування



дружніх значущих стосунків між людьми, нагромаджуються негативні емоції, виникають психотравми. Якщо внутрішньосімейний конфлікт набуває затяжного характеру, унаслідок чого деякі базові потреби особистості перестають задовольнятися, то це може призвести до руйнування сімейної системи.

Сучасні дослідження психології сімейного конфлікту підкреслюють думку про те, що конфлікт у подружньому житті явище нормальне, навіть корисне в тому разі, якщо він набуває рис конструктивного. Тоді конфлікт адаптує сім'ю в цілому й окремих її членів до нових умов; об'єктивує джерело розбіжностей і цим дозволяє його усунути; з'ясовуючи й усуваючи суперечності, звільняє сім'ю від розхитуючих факторів і цим сприяє її стабілізації; згуртовує членів сім'ї й орієнтує їх на захист її єдності; допомагає зняти внутрішню напругу й позбутися фрустрації; допомагає знайти адекватні засоби впливу на іншого; дозволяє членам сім'ї розкрити кращі якості своєї особистості та завоювати авторитет у сім'ї [3].

Конфлікти зазвичай виникають через незадоволення потреб подружжя (В.Сисенко, У.Харлі), пов'язані з прагненням людей задовольнити ті чи інші потреби або створити умови для їх задоволення без урахування інтересів партнера. Окрім цього, виокремлюють фактори, що впливають на конфліктність подружніх стосунків. До них відносять кризові періоди та розвиток сім'ї (С.Кратохвіл, Е.Ейдемільер, Г.Навайтіс, В.Сатір, В.Юстіцкіс), психолого-педагогічний потенціал сім'ї (етико-психологічний і моральний рівень членів сім'ї, комунікативна компетентність, обізнаність із психологічними засадами сімейного життя, готовність до кооперації в сімейному колективі) (Т.Андреєва, В.Заслуженюк, В.Семиченко, Ю.Хямяляйнен). Зростає роль матеріального чинника в детермінації подружніх конфліктів, що зумовлено кризовим станом сучасного суспільства, стратифікаційною невідповідністю, коли, наприклад, матеріальні можливості «середнього» українця, фахівця з вищою освітою або декількома вищими освітами, не відповідають його соціальному статусу й владним повноваженням, утворенням, у зв'язку із цим, дистантних сімей (О.Лютак, Г.Федоршин). На тлі соціально-економічної кризи зростає рівень невротизації населення. Психічне напруження, невпевненість у майбутньому спричиняють підвищений ризик девіацій поведінки, можуть стати підґрунтям злочинних намірів щодо когось із членів родини чи джерелом безпідставної агресивності стосовно сторонніх осіб, що призводить до трагічних наслідків (Л.Мілютіна, К.Максимова). Актуальною проблемою постає інформаційний тиск норм і правил зарубіжних субкультур, особливу небезпеку з яких становлять тоталітарні організації з культурним змістом (політичні, релігійні, освітні та ін.), які спотворюють норми й цінності сімейного устрою українця (О.Ліщинська).

До питання про конфліктну взаємодію подружжя зверталися Ю.Альошина, Т.Андреєва, Н.Грішина, Е.Ейдемільер, О.Карабанова, С.Ковальов, В.Сисенко, Л.Шнейдер, В.Юстіцкіс та ін. Так, чинники конфліктної взаємодії висвітлено в працях В.Сисенко, С.Ковальова, С.Кратохвіл, Е.Ейдемільера, В.Юстіцкіс. Функціональні, структурні й динамічні характеристики подружнього конфлікту знаходимо в К.Вітек, В.Гагай, С.Ключникова, Г.Навайтіс, О.Лютак, Л.Шнейдер та ін. Типологію сімейних конфліктів зустрічаємо в М.Дойч, Н.Заслуженюк,

Л.Мілютіної, К.Максимової, Н.Пов'якель, В.Поліщук, В.Сисенко. Практичний досвід роботи щодо надання психологічної допомоги сім'ї з порушеною комунікацією висвітлено в Ю.Альошиної, О.Карабанової, З.Кісарчук, Н.Грішиної, Н.Пезешкіан, В.Сатір.

Існує багато типологій подружніх конфліктів, як і конфліктів узагалі. Основними параметрами їх визначення є: взаємодія подружжя із соціумом; внутрішньосімейна взаємодія; внутрішньоособистісні конфлікти подружжя та їх вплив на сімейну ситуацію. За ступенем небезпеки для сімейної цілісності подружні конфлікти можуть бути: *безпечними* – виникають при наявності об'єктивних труднощів, втоми, дратівливості. Такі конфлікти швидкоминучі, про них говорять: "До ранку все пройде"; *небезпечними* – непорозуміння виникають через те, що один з подружжя повинен, на думку іншого, змінити стратегію поведінки (наприклад стосовно родичів, переглянути життєві орієнтири, засоби виховання тощо), тобто проблема полягає в тому, поступатися своїми позиціями чи ні; *особливо небезпечними* – призводять до розлучень [4]. Зупинімося на мотивації цієї категорії конфліктів детальніше.

Найбільш поширеним є виключно психологічний мотив «*не збіглися характерами*». Гострота конфліктів та їх частота, сила емоційних зривів, контроль за власною поведінкою, тактика поведінки в конфліктних ситуаціях у цьому разі залежать від індивідуальних особливостей подружжя. Як зазначають Н.Максимова та К.Мілютіна, такі конфлікти відносяться до «вічних» детермінант сімейної кризи. Психологічний конфлікт може виникати вже на індивідуальному рівні, тобто коли індивідуально-типологічні особливості одного із членів подружжя є неприйнятними для іншого. Наприклад, несумісність темпераментів, певні фізіологічні особливості тощо. Порушення взаємин може виникати й унаслідок розбіжності провідних репрезентативних систем чоловіка й дружини або дитини й батьків. Важливу роль відіграє наявність внутрішньоособистісних конфліктів у членів подружжя.

Наступним мотивом є *невиправдані очікування щодо поведінки партнера та сімейного життя*. Конфлікт очікувань або рольовий конфлікт притаманний зазвичай молодому подружжю з несформованими уявленнями про шлюб і сім'ю та етико-моральною неготовністю до утворення власної сім'ї чи подружжю з кардинально різними уявленнями, які виховувалися в сім'ях із різним стилем влади та розподілом сімейних ролей. Ситуацію в цьому випадку може погіршити втручання батьків у життя молодого подружжя.

Окрім цього, розподіл сімейних ролей подружжя нині потерпає від докорінних змін. Якщо раніше переважали рольові стосунки патріархальної моделі сім'ї, то тепер у переважній більшості родин такий розподіл не має економічних підстав. Коли чоловік забезпечував матеріальний добробут сім'ї, він об'єктивно посідав роль голови сім'ї. Тепер, коли багато чоловіків користується фінансовою підтримкою дружини, вони втрачають підставу бути головою сім'ї. Отже, існує суперечність між очікуваннями подружжя, сформованими з дитинства, і реаліями життя. Унаслідок цього виникає подвійний конфлікт: дружина незадоволена чоловіком, оскільки їй доводиться брати на себе роль годувальника сім'ї, а чоловік незадоволений дружиною, бо вона фактично перебирає на себе роль

глави сім'ї й водночас не встигає (або не бажає) виконувати ще й функції домогосподарки в тому обсязі, як це має бути за традиційних настанов.

Значна частина сімей переживає серйозні рольові конфлікти у зв'язку з народженням дитини й необхідністю перебудови поведінкових стереотипів членів сім'ї та реорганізації життя родини взагалі [2].

Вагомим мотивом до конфліктної взаємодії, особливо небезпечної для функціонування сім'ї, є *розбіжності в цінностях* і різні погляди на життя. Руйнування ідеалів і цінностей українського суспільства, яке спостерігається сьогодні завдяки старанням засобів масової комунікації, призводить до зміни світоглядних позицій значної частини населення. У результаті часто в одній сім'ї зустрічаються члени родини з протилежними поглядами: ті, що позитивно ставляться до перебудовних процесів, і ті, що бажають зберегти сталі традиції. Якщо додати сюди проблеми, пов'язані з релігійними поглядами або з політичними вподобаннями, то стає зрозумілим, що розбіжність у ціннісних орієнтаціях нині є серйозним фактором виникнення конфліктів. Моральне самовизначення вже не є для членів подружжя чимось теоретичним, відірваним від життя. Необхідність узгодження світоглядних позицій є умовою виживання сім'ї.

Ще одним мотивом, що здатен зруйнувати сім'ю, є *подружні зради*. У 95% чоловіки, дізнавшись про зраду дружини, подають на розлучення. Тоді як у жінок цей показник значно нижчий, що пояснюється природною потребою жінки мати захисника своїх дітей та її гнучкістю, умінням пробачити свого кривдника.

Зрада відображає суперечності між подружжям і є результатом різноманітних психологічних чинників: розчарування подружнім життям, дисгармонія статевих відносин. Подружня зрада може мати місце в благополучних сім'ях зі стійкими стосунками, частіше – у конфліктних, проблемних сім'ях, а також у сім'ях із зруйнованими стосунками. Зрада може бути сексуальною, емоційною, це може бути випадковий контакт, проміскуїтет або тривалий зв'язок з однією особою. Та будь-який вид зради небезпечний для сім'ї.

На противагу зраді вірність – це система зобов'язань перед шлюбним партнером, які регулюються моральними нормами й стандартами. Це переконаність у цінності, значущості прийнятих на себе зобов'язань. Подружня вірність залежить від дошлюбної поведінки чоловіка й жінки, оскільки ранній статевий досвід, що, як правило, ґрунтується не на справжньому коханні, знижує оцінку сексуальних стосунків і почуття обов'язку стосовно іншого партнера [5].

А.Волкова виокремила такі мотиви позашлюбних зв'язків: нове кохання, характерне для шлюбів, де кохання відсутнє або недостатнє (раціональні шлюби, засновані на вигоді, страху самотності); помста (покарання за невірність і відновлення почуття власної гідності); зганьблене кохання (почуття без взаємності, що спричиняє пошуки кохання в іншому партнерові); пошук нових відчуттів і вражень (характерний для подружжя зі значним стажем, а також із метою взяти побільше від життя або наслідування зарубіжних зразків «красивого життя», сексуальної свободи); тотальний розпад сім'ї (створення нової сім'ї); випадковий зв'язок (причиною може бути стан сп'яніння, наполегливість партнера, «зручний випадок» тощо) [6].

Окрім цього подружню невірність спонукає асексуальність партнерів як прояв вторинної негативної адаптації. Ще однією спонукою до подружньої зради стає своєрідна данина моді, престиж (стосується заможних чоловіків середнього й старшого віку). Є певна категорія людей, які розцінюють зраду як своєрідний спорт, азарт, колекціонування.

О.Лосева вказує на відмінності в мотивуваннях зрад у чоловіків і жінок. Чоловіки найчастіше пояснюють це статевою потребою, що не пов'язується з емоційними або духовними сторонами спілкування, задовольняється з випадковими, малознайомими партнерками або в короткочасних, «швидкоплинних» зв'язках; цікавістю. Стан алкогольного сп'яніння, тимчасова відсутність дружини виступають сприяючою обставиною перелюбства. В окремих випадках чоловіки зраджують під час сварок з дружиною зопалу, з метою помститися і самоутвердитися. Кожний десятий пояснює подружню невірність коханням до іншої жінки, а кожний другий вказує на невдоволеність подружніми стосунками (недостатність взаємного почуття й недосвідченість дружини як сексуального партнера) як на причину зради. Основним мотивом перелюбств у жінок постає незадоволеність у шлюбі, зневага шлюбного партнера. Цю ж думку підтверджують дані С.Голод [5].

Існують певні особливості особистості, пов'язані з більшою вірогідністю подружньої невірності (наприклад, домінантність). На зв'язок особливостей сексуальної поведінки й рис особистості вказував також Айзенк. К.Імелінський відзначив, що тенденція до зради визначається не тільки статевим інстинктом, але й звичайним прагненням людини до пошуку нових переживань. Така тенденція спостерігається в різних сферах людської діяльності, у сексуальній сфері це виявляється пошуком нових партнерів. Прагнення до змін може бути різним. Згідно з автором, воно позитивно корелює із загальною життєвою енергією людини. Значення мають і такі властивості особистості, як уміння встановлювати контакти, сміливість і здатність до самовіддачі [6]. С.Кратохвіл відзначає, що в період закоханості в подружжя автоматично виявляється прагнення до збереження стабільності й вірності. Пізніше ж повинна посилитися дія психічних гальм: усвідомлення обов'язку й відповідальності, свідоме прагнення запобігти конфліктним ситуаціям, що загрожують шлюбу [7].

Наступним мотивом подружніх конфліктів, який мало чим поступається щодо своєї руйнівної сили, є *ревнощі*. В.Даль у тлумачному словнику пропонує таке визначення ревнощів: сліпа й пристрасна недовіра, болючі сумніви в чиемусь коханні або вірності. Старослов'янською слово «ревнощі» означало відповідальне, суворе, педантичне ставлення до певної справи. Саме таке ставлення має бути в чоловіка до своєї дружини, сім'ї. Кохаєш-не кохаєш, а сім'ю тримай міцно. Звідси з'явилося й відчуття власника – потрібна річ чи не потрібна, а моя [5].

Поведінку, засновану на ревнощах, В.Менделевич відносить до однієї з найнебезпечніших комунікативних девіацій. Цей різновид девіантної поведінки може базуватися на реальних фактах або бути абсолютно безпідставним. У першому випадку говорять про прояви нормальних ревнощів, у другому – про надцінні або маячні ідеї ревнощів.

Е.Терентьев зауважує, що еротичні (любовні, сексуальні) ревнощі – це комплекс переживань при дійсній або підозрюваній зраді, що характеризується

складною психологічною структурою: типовими й багатоманітними емоційними реакціями та станами (заздрість, ненависть, тривога, гнів, відчай, бажання помсти, пристрасть та ін.), болісними сумнівами й підозрами, складними проявами в інтелектуальній, вольовій сферах, різноманітним формам соціально небезпечної поведінки [8]. Важливим для оцінки ревнощів як нормальних є параметр «ресоціалізації», тобто формування поведінки, спрямованої на вирішення ситуації, що виникає у зв'язку з подружньою зрадою.

К.Леонгард виділяє дві форми нормальних ревнощів: а) ревнощі безпечні, виникають за об'єктивно доказового сексуального регресу; б) ревнощі, що становлять соціальну небезпеку, – у формі підозри. У.Львовичкін виокремлює також тиранічні ревнощі й ревнощі «внаслідок меншовартості». Тиранічні ревнощі притаманні людям егоїстичним, упертим, деспотичним, емоційно холодним і відчуженим, авторитарним, які розглядають партнера лише як предмет, об'єкт особистого блага, задоволення, як власність. У них не розвинена здатність помічати, а тим більше поважати особливості особистості іншої людини. Ревнощі внаслідок меншовартості притаманні людям з недовірливим характером, невпевненим у собі, схильним до перебільшення небезпеки й неприємностей, які страждають комплексом неповноцінності. Їх ревнощі, можливо, м'якше виявляються, але, по суті, вони не менш згубні для функціонування сім'ї. Крім того, виділяють «обернені» ревнощі, тобто проекцію, перенесення власної подружньої невірності або ненадійності, постійної готовності до зради на свого партнера. Разом із цим потрібно відзначити існування такого типу особистості, як «потенційний ревнивець», девіантна поведінка якого може сформуватися надзвичайно швидко [5; 6; 7; 8].

Ураховуючи той факт, що девіантна поведінка, заснована на ревнощах, може зустрічатися як у рамках психологічних відхилень, так і при патохарактерологічному й психопатологічному типах девіантної поведінки, істотною є диференціація «нормальних» (непатологічних) і психопатологічних ревнощів. Е.Терентьевим і В.Котовим запропоновані критерії розмежування нормальних і патологічних проявів поведінки на базі ревнощів [8].

Окрім характерологічних особливостей, ревнощі можуть зумовлювати вікові (наприклад криза середини життя), гендерні чинники. Так, жіноча ревність має свою соціально-біологічну основу. Виношування і годування дитини має обов'язковою умовою захист і допомогу батька, природою жінці дане право розраховувати на його відданість. Вважається, що жінки найбільш ревливими бувають у дошлюбний період і в перші роки шлюбу. Ці почуття є настільки природними для них, як і бажання мати дітей. Проте жіноча ревність теж може набувати власного характеру. Першими ознаками є ревнощі до батьків чоловіка. Традиційно чоловічі ревнощі пов'язуються з домінуючим правом чоловіків над жінками. Також ревнощі детермінують особистісні особливості «об'єкта ревнощів». Це – людина активна, яка швидко знайомиться з особами протилежної статі, схильна говорити неправду, зі слабо розвиненими моральними переконаннями. Особу такого типу називають «шукач пригод». Учені відзначають і вплив ситуації, коли один із партнерів змушений жити більш замкнуто (наприклад, дружина доглядає дитину, чоловік безробітний), а інший має повну свобо-

ду. У цьому випадку партнер, у житті якого мало вражень і подій, буде більш емоційним у стосунках, оскільки потребує спілкування, теплоти і, як наслідок, може бути більше схильним до ревнощів [5].

Наступним мотивом подружніх конфліктів, які здатні призвести до розлучення особливо людей старшого віку, є гіпертрофовані потреби одного з подружжя, які виявляються в *алкоголізмі чи інших узалежненнях*. Це традиційний мотив розлучень. Алкоголізм формується на базі регулярного вживання спиртних напоїв протягом багатьох років. Хронічний алкоголізм призводить до психічних розладів та інших захворювань і вимагає лікування. Зловживання алкоголем створює в сім'ї підґрунтя для постійних конфліктів. Виникають психотравмуючі ситуації для всіх членів сім'ї, особливо для дітей. Зростає небезпека захворювання нервово-психічними розладами, народження дітей з аномаліями й вадами. Виникають матеріальні труднощі, звужується сфера духовних інтересів, виникає аморальна поведінка.

Ще одним руйнівним мотивом подружніх конфліктів є *незадоволення статевим життям*. Посеред біологічних чинників (неправильний спосіб життя, перенесені захворювання, травми, хромосомні й генетичні порушення та ін.) вікових, психологічних детермінант (особистісні, порушення психосексуального розвитку, страхи й упередження тощо), особливого значення набули соціокультурні фактори порушення статевого життя подружжя. Серед них: стереотипи сексуальної поведінки та сексуальні міфи, фактор популяризації та винесення проблем статевого життя з інтимно-таємної сфери на прилюдне обговорення.

Д.Л.Буртянський і В.В.Кришталь, проаналізувавши чинники й умови розвитку сексуальних дисгармоній подружжя, виокремлюють її п'ять варіантів: соціально-психологічна дезадаптація подружжя (відсутність взаємних почуттів і поваги, тенденція до негативних емоційних реакцій стосовно один одного, невідповідність поглядів, інтересів, морально-етичних установок, рольової поведінки в сім'ї, негативне ставлення до партнера, невідповідність матеріально-побутових умов запитам кожного з подружжя), сексуально-поведінкова дезадаптація подружжя (порушення партнером меж допустимого, невідповідність чи відсутність дій з боку партнера тощо), дезінформаційно-оціночний варіант сексуальної дисгармонії (відсутність достатніх знань і загальних уявлень про норму, фізіологічні відмінності, патологію сексуальної функції, неготовність до сімейного життя, відсутність сексуального досвіду, неправильна інтерпретація подружжям своїх сексуальних проявів), сексуальна дисгармонія внаслідок розладу чоловічої потенції, сексуальна дисгармонія в результаті розладу сексуальної функції жінки [9].

Сексуальні конфлікти почали відкрито вивчатися лише в останні 7–8 років. Це пов'язано із «сексуальною» революцією, загальною «еротизацією» свідомості населення через засоби масової інформації, що є широкодоступними для всіх, навіть для дітей. Сексуально-орієнтований асортимент розваг, що пропонується молоді, реклама, секс-магазини, невдало розроблені підручники та навчальні програми із статевого виховання – усе це призвело до серйозних зрушень в усвідомленні людьми своєї сексуальності, але не забезпечило в той самий час серйозного, усвідомленого та виваженого ставлення до сексуального аспекту життя. Нас-

лідком зазначеної ситуації є масове поширення таких явищ, як надто ранній початок статевого життя, дошлюбні статеві контакти й формування стійкого переконання в тому, що позашлюбний секс є нормою, а подружня вірність – анахронізм. Окрім цього, на людей спрямовується потік інформації про те, як треба поводитися під час статевого контакту, які мають бути «зразки» і «норми» статевого життя. Відтак населення вимушено порівнює своє статеве життя з «еталонами», що активно пропагуються секс-індустрією. На жаль, за своїми зовнішніми даними чи фізіологічними можливостями далеко не завжди постійний супутник життя може конкурувати із «зірками» еротичних фільмів. Це може викликати розчарування, дратувати, спонукати до відкритого висловлення незадоволення, нарікань або глузування, а отже, конфліктів. Таким чином, сексуальні конфлікти є тепер серйозним фактором виникнення сімейної кризи [2].

Попередження особливо небезпечних для сімейної цілісності конфліктів, які, безумовно, виконують деструктивну функцію і дестабілізують сім'ю, є одним із ключових завдань сімейного психолога, яке актуалізується вже на етапі дошлюбного спілкування, під час підготовки молоді до вступу в шлюб. Окрім формування в майбутнього подружжя психолого-педагогічної культури, емоційної грамотності, навичок активного слухання, позитивних підкріплень, ознайомлення їх з основними засадами сімейного життя тощо, сімейний психолог повинен наголосити на відповідальності кожного з партнерів за міцність стосунків і за вибір способів виходу з кризової ситуації.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, відзначимо, що конфлікти соціально зумовлені й опосередковані індивідуальними особливостями психіки людей. Вони пов'язані з гострими емоційними переживаннями, з дією пізнавальних стереотипів, тобто способів інтерпретації конфліктної ситуації, і водночас із гнучкістю і знахідками особистості в пошуках і виборі шляхів конфліктної поведінки. Серед причин подружніх конфліктів найчастіше виділяють незадоволення психологічних потреб одного з подружжя або обох. Залишаються недостатньо вивченими зв'язки між конфліктною поведінкою подружжя, життєвим циклом сім'ї та ціннісними настановами подружжя на ті чи інші сфери сімейного життя. Тому актуальним постає питання розробки типологій сімейних конфліктів із врахуванням динаміки розвитку подружніх стосунків, насамперед, у сфері надання психологічної допомоги сім'ї. Це допоможе диференціювати труднощі подружжя і будувати ефективну модель покращення їхньої взаємодії, а також попереджати численні сімейні дисфункції.

1. Ковалев С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
2. Максимова Н. Ю. Як порозумітися зі своїми дітьми : конфліктологія для батьків / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна. – К., 2004. – 220 с.
3. Гагай В. В. Семейное консультирование : [учеб. для студ. высш. учеб. завед.] / В. В. Гагай. – С. Пб. : Речь, 2010. – 317 с.
4. Сысенко В. А. Супружеские конфликты: особо опасные случаи / В. А. Сысенко // Психология семьи. – Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2003. – С. 599–639.
5. Психологія сім'ї : навчальний посібник / за заг. ред. В. М. Поліщука. – Суми : Унів. книга, 2009. – 289 с.
6. Андреева Т. В. Семейная психология : учебное пособие / Т. В. Андреева. – С. Пб. : Речь, 2004. – 244 с.

7. Кратохвил С. Основные типы семейных проблем и их решение / С. Кратохвил // Психология и психотерапия семейных конфликтов ; под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2003. – С. 119–200.
8. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – С. Пб. : Речь, 2005. – 445 с.
9. Буртянский Д. Л. Сексуальная дисгармония супружеской пары / Д. Л. Буртянский, В. В. Кришталь. – Х., 1982.

УДК 316.624.3: 323.226

Тетяна Нікольська

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ НАСИЛЬСТВА НАД ЖІНКОЮ В СІМ'Ї ЯК ОБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ, ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

*У статті висвітлено укоріненість агресивної моделі поведінки в сім'ї, яка є показником деформованого способу життя і відображає одну з найгостріших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Насильство для багатьох чоловіків було й залишається «найефективнішим» способом взаємодії в сім'ї. Його прояви та наслідки деструктивно впливають на розвиток і становлення особистості як жертви, так і кривдника.*

**Ключові слова:** агресія, насильство над жінкою, наслідки насильницької поведінки, психологічно-соціальна допомога.

*The article attempts to highlight rootage of aggressive behaviors in the family, serving as indicator strain lifestyle and reflects one of the most critical psychological and social problems of our society. Domestic violence for many men was and remains the «most effective» way of interaction. It's manifestation and consequences destructively impact the development of victim as well as abuser.*

**Key words:** aggression, violence against women, the consequences of violent behavior, psychological and social help.

Проблема деструктивної поведінки людини привертала увагу дослідників досить давно, але й донині залишається недостатньо вивченою. З розвитком суспільства певні її форми, зокрема агресивна поведінка, не тільки не виявили тенденції до зниження, а й знаходили нові, більш складні форми прояву.

На шляху утвердження статевої рівності в суспільстві, у різних його організаційних структурах, забезпечення прав та основних свобод людини суттєву перешкоду утворюють прояви насильства. Як соціальне явище воно інтегроване в культуру народів багатьох країн світу. Найбільше потерпають у суспільстві від насильства, як правило, жінки. Останнім часом світове співтовариство приділяє цій проблемі багато уваги, зокрема, прийнято Декларацію про ліквідацію насильства щодо жінок, проведено IV Всесвітню конференцію зі становища жінок у Пекіні тощо.

Проблема прояву міжособистісної взаємодії, у т. ч. насильницьких дій, активізувалася в українському суспільстві в контексті суспільних перетворень. Ситуація в українських родинах привертає увагу дослідників до гендерного аспекту взаємин і спонукає до вивчення проблеми насильства над жінкою. Набувають актуальності аналіз наслідків насильства над жінкою в сім'ї та пошук умов і шляхів соціально-психологічної корекції агресивних, насильницьких проявів.



Фундаментальні основи сучасних теорій насильства були закладені в дослідженнях Х.Арангурена, Г.Блумера, М.Вебера, Л.Гумпловича, Р.Дарандорфа, Е.Дюркгейма, Г.Зіммеля, Л.Козера, Р.Мертонна, А.Смолла, О.Шпранглера, Г.Тарда, З.Фрейда та ін.

Проблему насильства висвітлено в розробках вітчизняних дослідників: А.Гусейнова, Л.Герасіна, В.Голіної, В.Губіна, І.Даньшина, А.Зайцева, А.Ковальова, А.Огурцова.

Насильство у сфері шлюбно-сімейних відносин у контексті конфлікту розглядалося А.Анцуповим, А.Здравомисловим, Л.Петровською, Т.Титаренко, А.Шипіловим та ін.

Проблема агресивної поведінки та її наслідків висвітлена в працях зарубіжних (А.Бандура, А.Басс, Д.Доллард, К.Лоренц, Р.Берон, Д.Річардсон) і вітчизняних (Б.Братусь, С.Єніколопова, Л.Іванова, А.Реан, Т.Рум'янцева, І.Фурманов, О.Хренніков, О.Запухляк) науковців.

Однак, незважаючи на велике розмаїття теорій і підходів, що пояснюють причини виникнення та способи подолання агресивних, насильницьких дій у сім'ї, ця проблема залишається невирішеною й актуальною для сьогодення.

**Мета.** У статті зроблено спробу проаналізувати поняття й основні причини прояву агресивної поведінки стосовно жінки в сучасній сім'ї, висвітлити наслідки насильства для жертв та основні стратегії надання їй психологічно-соціальної допомоги.

Життєдіяльність людей у сучасних умовах пов'язана з впливом на них несприятливих чинників різного походження, які в поєднанні згубно позначаються на фізичному та психічному здоров'ї особистості. Комплексна й тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює високу нервово-психічну напругу, яка, залежно від індивідуальних особливостей людини, рівня її особистісної сформованості, здатна викликати різні негативні прояви в її психіці, зокрема, такі, як високий рівень тривожності й агресивності.

Надзвичайна складність феномену агресії та різноманітність форм його вияву призводять до того, що в науці відсутнє його однозначне трактування, існують різні визначення агресії й агресивності (З.Фрейд, А.Бандура, А.Басс, Д.Доллард, К.Лоренц, Р.Берон, Д.Річардсон, А.Реан, М.Беляєва та ін.).

Агресія визначається як індивідуальна або колективна дія чи поведінка, зосереджена на заподіяння фізичної або психологічної шкоди, збитків або на знищення іншої людини чи групи людей [1].

Агресія розглядається як будь-яка форма поведінки, спрямована на образу чи завдання шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного ставлення [2].

На основі аналізу відповідних теоретичних джерел можна виділити такі види агресії:

1. За критерієм прояву:

а) фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи або об'єкта;

б) вербальна агресія – вираження негативно забарвлених емоційних переживань як через форму (сварка, крик), так і через зміст вербальних реакцій (погроза, прокляття, лайка).

2. За критерієм спрямованості:

- а) пряма агресія, безпосередньо спрямована проти об'єкта чи суб'єкта;
- б) непряма – дії, які обхідним шляхом спрямовані на іншу особу (образливі жарти), і дії, що характеризуються не спрямованістю і не впорядкованістю (вибухи люті, що супроводжуються криком, биттям кулаками по столу тощо).

3. За критерієм детермінованості:

- а) інструментальна агресія, що є засобом досягнення певної мети;
- б) ворожа агресія – виражається в діях, які мають на меті спричинення шкоди об'єкту агресії [2, с.31].

У зарубіжній психології накопичено великий досвід у вивченні агресивної поведінки людини. Теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивістського (З.Фройд, К.Лоренц), фрустраційного (Дж.Доллард), соціального (А.Бандура, А.Басс, Д.Річардсон) та інших підходів, кожний з яких подає своє трактування причин прояву агресії.

Так, З.Фройд визнавав існування двох головних груп інстинктів: життя та смерті. Інстинкти смерті (Tanatos, Mortido) лежать в основі всіх проявів жорстокості, агресії, самогубств і вбивств. Він припускав, що агресія бере свій початок в інстинкті смерті, що спрямовується як назовні, так і на самого суб'єкта. Енергія інстинкту смерті постійно акумулюється в людині і якщо вона не реалізується в маленьких дозах, то, урешті-решт, вилетіть в екстремальній формі.

Теорії спонукань припускають, що джерелом агресії є, у першу чергу, викликаний зовнішніми причинами позив заподіяти шкоду іншим. Найбільшим впливом серед теорій цього напрямку користується теорія фрустрації агресії, запропонована Дж.Доллардом і його колегами, відповідно до якої в індивіда, котрий пережив фрустрацію, виникає спонукання до агресії.

Ще один теоретичний напрям розглядає агресію насамперед як соціальне явище, а саме – як форму поведінки, засвоєну в процесі соціального навчання. Відповідно до теорій соціального навчання, глибоке розуміння агресії може бути досягнуто тільки при зверненні уваги на те, яким шляхом агресивна поведінка була засвоєна; на чинники, які провокують її появу; на умови, що сприяють закріпленню цієї моделі поведінки.

Агресивні реакції засвоюються і підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також у результаті пасивного спостереження її. Агресія з'являється тільки у відповідних соціальних умовах [2, с.27].

А.А.Реан описує два підходи до розгляду феномену агресії. Перший – етико-гуманістичний. Агресія в рамках цього підходу розцінюється як зло, заподіяння шкоди іншій людині, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей. Цей підхід розглянутий у гуманістичній психології. Другий підхід – еволюційно-генетичний. У рамках цього підходу внутрішньовидова агресія розцінюється як біологічно доцільна форма поведінки, що сприяє виживанню й адаптації [10, с.5]. Ці два підходи є діаметрально протилежними у своєму трактуванні феномену агресії, що вказує на складність і неоднозначність цього явища.

Отже, сьогодні в науці існує кілька різноспрямованих теоретичних концепцій, кожна з яких дає своє бачення сутності та витоків агресії, розкриває ті чи інші причини її виникнення й прояву (біологічні, соціальні чинники тощо).

Надалі, аналізуючи причини проявів насильства в сім'ї, у цій статті ми будемо притримуватися теорій фрустрації та соціального на учіння, оскільки вважаємо, що вони більшою мірою розкривають етіологію цього феномену та більш оптимістично дивляться на можливості запобігання або взяття його під контроль.

Якщо агресія виявляється в найбільш екстремальній і соціально неприпустимій формі, вона переростає в насильство [10, с.10].

Насильство – це застосування (загроза застосування) сили як вияву своєї волі стосовно інших [11, с.536].

Великий проміжок свого життя особистість проводить у колі сім'ї, де вона мала б відчувати підтримку, любов і захист своїх близьких, але, на жаль, це не завжди так. Нині все частіше ми стикаємося з проявами агресивних, насильницьких дій саме в сім'ях. Проблема сімейного насильства багато років є в центрі міжнародного обговорення. У країнах Західної Європи й Північної Америки вже більше двох десятиріч ця тема знаходиться в полі зору громадськості й тому досліджена набагато краще, ніж в Україні. У нашій державі проблема сімейного насильства почала широко висвітлюватися порівняно недавно. Лише останніми роками суспільство починає усвідомлювати її катастрофічні масштаби. Відтак прийнято закони, що захищають права потерпілих від насильства в сім'ї. Перш за все, це Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» і Закон України «Про внесення змін до Кодексу України про адміністративні правопорушення щодо встановлення відповідальності за вчинення насильства в сім'ї або невиконання захисного припису». Крім того, ратифіковано низку міжнародних документів із цієї проблематики: Міжнародний пакт про громадські та політичні права; Конвенція ООН про викорінення всіх форм дискримінації щодо жінок і Факультативний Протокол до неї [4; 5].

Як показує практика, нормативно-законодавча база не є тим чинником, що стримує та сприяє викоріненню насильства в сучасному суспільстві. З кожним роком зростає кількість прояву агресивних, насильницьких дій у сім'ї. Відтак виникла необхідність більш ґрунтовного вивчення цієї проблеми фахівцями психологічної (для пояснення етіології цього феномену, способів його корекції та соціально-психологічної реабілітації постраждалих) і соціальної (для надання підтримки та допомоги жертвам насильства) роботи.

Насильство в сім'ї – це будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї щодо іншого члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [4].

Під сімейним насильством розуміють агресивні та ворожі дії (іноді – і бездіяльність) стосовно членів сім'ї, у результаті яких об'єкту насильства можуть бути заподіяні шкода, травма чи приниження, а деколи й смерть [6, с.48].

У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї» визначено чотири види домашнього насильства:

- фізичне насильство в сім'ї – це навмисне нанесення побоїв, тілесних ушкоджень одного члена сім'ї іншому, яке може призвести чи призвело до порушення нормального стану фізичного чи психічного здоров'я або навіть до смерті постраждалого, а також до приниження його честі та гідності;

- сексуальне насильство в сім'ї – це примушування до небажаних статевих стосунків у родині, а також сексуальні дії щодо неповнолітнього члена сім'ї;

- психологічне насильство в сім'ї – це насильство, пов'язане з тиском одного члена сім'ї на психіку іншого через навмисні словесні образи або погрози, переслідування, залякування, які доводять постраждалого до стану емоційної невпевненості, втрати здатності захистити себе й можуть заподіяти або заподіяли шкоду психічному здоров'ю;

- економічне насильство в сім'ї – це навмисні дії одного члена сім'ї щодо іншого, спрямовані на те, щоб позбавити постраждалого житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які він має законне право. Такі дії можуть заподіяти шкоду фізичному чи психічному здоров'ю або навіть призвести до смерті постраждалого [4].

Указаний розподіл є відносно умовним, адже, зазвичай, у сім'ї жертва потерпає від декількох видів насильства одночасно, що підсилює складність наслідків цього явища та потребує комплексного підходу до надання психологічної допомоги потерпілим.

Схильність суб'єкта до агресивної поведінки розглядається як відносно стійка риса особистості – агресивність.

Агресивність (лат. *aggredi* – нападати) – стала якість суб'єкта, що являє собою постійну готовність до агресії – заподіяння іншим людям психологічної, матеріальної чи фізичної шкоди [7, с.114].

Низка досліджень із питань агресивної поведінки вказує на вплив гендерного аспекту на прояв цього феномену. Тенденції гендерного виховання є однією з причин постійного відновлення насильства в сім'ї від покоління до покоління. У дитинстві поведінку дівчаток обмежують більшою мірою, ніж хлопчиків. Першим прищеплюють почуття неповноцінності, а другим – розповідають про їхню перевагу. Дівчинку, зазвичай, виховують фізично й психологічно беззахисною. Їй змалечку нав'язують комплекс провини: «Якщо з тобою поведуться погано – отже, ти цього заслуговуєш», тому й формується впевненість, що жінка винна в тому, що її принизили, побили, згвалтували, і саме тому вона терпить насильство партнера роками [6, с.48].

Статеві відмінності в агресії породжуються й тим, що в більшості культур вважається, що чоловіки в багатьох ситуаціях повинні поводитися агресивніше, ніж жінки (наша культура належить до їх числа).

Чоловіки та жінки відрізняються й своїми установками щодо агресивної поведінки. Чоловіки ставляться до агресії як до засобу досягнення мети й схильні вдаватися до прямої агресії, а жінки – до опосередкованої, завдаючи шкоди супротивникові найчастіше обхідними шляхами [2, с.221].

Сьогодні в науковій парадигмі склалися три основних підходи до вивчення проблеми прояву насильства з боку чоловіка до жінки в сім'ї: соціально-історичний, системно-сімейний та індивідуально-психологічний. Перший розглядає насильство як соціальну проблему, що виникла через домінуючу позицію чоловіка в суспільних відносинах. Другий підхід фокусується на походженні та формах конфлікту, вивчаючи особливості взаємодії, динаміку спілкування, процес вирішення конфліктів у сім'ї як системі. Індивідуально-психологічна

перспектива розгляду проблеми передбачає пошук специфічних рис кривдника та жертви, а також наслідків насильства на особистісному рівні [6].

Метою домашнього насильства завжди є встановлення контролю над жертвою, коли кривдник намагається бути єдиним «розпорядником» її життя. Таким чином він старається підтримувати свою самооцінку. Для агресора характерні певні індивідуально-психологічні особливості: нерозвинена емпатія та комунікативні здібності, низький рівень розвитку емоційної сфери тощо [3, с.20].

Чоловіки часто виявляють агресію як реакцію на страх проявити свою слабкість чи невпевненість у тих або інших життєвих ситуаціях (батьківські переконання, налаштування та установки суперечать можливостям таких проявів), це викликає психологічний дискомфорт і напруження. Ця негативна енергія, урешті-решт, спрямовується на близький агресорові об'єкт чи суб'єкт (найчастіше).

Ураховуючи вищесказане, потрібно підкреслити, що в чоловіків агресивні дії стосовно жінки найчастіше виступають як спосіб психологічної розрядки; засіб досягнення своєї мети; спосіб задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні.

Наслідки сімейного насильства безпосередньо (у фізичній площині) та опосередковано (у психічній) залишають відбиток на його об'єктах, тобто в психіці та поведінці жінок відбуваються зміни, інтенсивність і глибина яких залежать від тривалості, частоти й сили прояву насильницьких дій та індивідуально-психологічних особливостей жертви.

Виходячи з досвіду практичної роботи, психологи визначили, що для жертв сімейного насильства характерні: пасивно-споглядальна позиція, почуття страху, тривожність, терплячість, що доходять до жертвовності, ригідність налаштувань та настанов. Майже завжди відзначається наявність низької самооцінки, невпевненості в собі, залежності від інших, невірноваженості, яка може виявитися в підвищеній емоційності, вразливості. Часто потерпілі від сімейного насильства мають виражені акцентуації характеру – депресивну, тривожну, демонстративну [11, с.59].

І.А.Грабська виявила зміни, які відбуваються з жінками під впливом насильства над ними в сім'ї. По-перше, змінюється ставлення до себе (домінує почуття самотності, непотрібності, знижується самооцінка); по-друге, змінюється ставлення до інших людей, суспільства (виникає відраза до людини, яка була причиною отриманих травм, обмежується міжособистісне спілкування); по-третє, змінюється ставлення до життя (з'являється тривога за своє майбутнє та майбутнє своїх дітей, утрачається сенс життя) [3, с.22].

Незважаючи на всю серйозність проблеми, більшість випадків сімейного насильства з мовчазної згоди жертви так і залишається внутрішньою проблемою, тим самим усе сильніше розв'язуючи руки кривдників. Причин такої поведінки дуже багато: це й незнання населенням законодавства країни, а звідси незнання своїх прав та обов'язків, і стереотипи, які утвердилися в суспільстві, страх осуду навколишніх, помсти чоловіка, змін у звичному житті, економічна залежність від кривдника та інші. Крім того, у свідомості багатьох сімей насильство не є чимось протиправним чи неприпустимим. А, мабуть, найбільш згубно впливають на суспільну думку уявлення про те, що поодинокі випадки

агресії не є насильством. Але це не так. Прояви домашнього насильства мають циклічний характер: випадок насильства – примирення – заспокоєння – посилення напруги – насильство. Кожного наступного разу цей цикл може скорочуватися в часі, а насильство – ставати більш інтенсивним і жорстоким. Адже агресивність є інтегральною властивістю особистості, що виступає як стійка основа її поведінки та мотивації.

Ще однією причиною замовчування жертвою проявів насильства є відсутність інформації про установи, куди можна звернутися за підтримкою та допомогою, переживання почуття страху й сорому. Це вказує на необхідність проведення просвіти населення щодо проблем попередження та захисту від насильницьких дій.

В Україні діє 21 центр соціально-психологічної допомоги та 8 центрів медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї, де потерпілим надаються тимчасовий притулок і невідкладна допомога. Робляться перші спроби реалізації моделей роботи з жінками – жертвами домашнього насильства. Так, у соціальній роботі з жертвами домашнього насильства виділяють три групи завдань: порятунк, підтримка соціального функціонування, соціальний розвиток.

У разі небезпеки для їхнього життя та здоров'я жінки можуть скористатися притулками-стаціонарами, кризовими центрами тощо. Підтримка соціального функціонування реалізується в соціально-психологічній реабілітації та наданні консультацій у питаннях правової допомоги для захисту прав потерпілих від насильницьких дій тощо. Завданням соціального розвитку є підтримка груп самопомоги й взаємодопомоги, участь в асоціаціях захисту соціальних та інших прав різних груп жіночого населення, сприяння самозайнятості й самозабезпеченості жінок [6, с.49].

Значна роль у роботі як з об'єктами, так і суб'єктами насильства відводиться психологічним службам, де основними завданнями й напрямками психологічної реабілітації, ураховуючи вищезгадані зміни в психіці жінок – жертв сімейного насильства, є:

1. Подолання захисних механізмів, які блокують доступ до проблеми (для цього, насамперед, потрібне створення безпечної атмосфери й підвищення сили «Я»).

2. Формування системи підтримки, куди можуть входити соціальний працівник, психолог, друзі, близькі.

3. Побудова системи для подолання кризи – списку телефонів кризових служб, фахівців, людей, до яких можна звернутися, коли втрачається впевненість у власних силах, посилюється почуття страху.

Безпосередньо допомагають жінкам і дітям, котрі зазнали насильства, центри соціального обслуговування населення [5, с.76].

Незважаючи на незначну розробленість і впровадження конкретних моделей надання допомоги жертвам сімейного насильства, можна говорити про певний досвід проведення превентивної роботи, навчально-тренінгових програм, роботи з правоохоронними органами, організації притулків для жінок, кризових консультативних центрів, груп взаємопідтримки, індивідуальних та групових психотерапевтичних програм.

Одним із найефективніших методів допомоги жінкам, які постраждали від насильства в сім'ї, є використання різних форм групової роботи. На нашу думку, у групах жінки здатні більше розкритися для психотерапевтичної роботи, оскільки усвідомлюють, що їхня проблема близька багатьом присутнім, деякі з них уже змінили своє життя, інші прагнуть цього. Усе це для жертви виступає додатковим стимулом на шляху до її соціально-психологічної реабілітації.

Незважаючи на функціонування великої кількості закладів допомоги та надання психологічно-соціальної підтримки жертвам насильства в сім'ї, ця проблема залишається болючою для нашого суспільства й потребує подальшого, більш глибокого вивчення та впровадження в дію існуючих і розробку нових, ефективніших моделей попередження та подолання проявів цього явища.

**Висновки.** На основі теоретичного аналізу наукових публікацій, присвячених насильству в сім'ї, ми дійшли до таких висновків: існує велика кількість чинників, що викликають чи впливають на прояви агресивної поведінки. Серед них виділяють три групи: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, стресогенні чинники соціальної природи та характер внутрішньосімейних взаємин.

Найчастіше від проявів насильства в сучасній сім'ї потерпають жінки та діти. Його наслідки набувають глобальної форми деструктивної сімейної соціалізації, що призводить до постійного відтворення моделі насильницьких взаємин у майбутніх сім'ях.

Найбільші труднощі в роботі фахівців психологічних і соціальних служб виникають через характерні для жертв невпевненість у своїх можливостях та в перспективності навчання новому, гармонійному способу життя й розвитку, стереотипи, які панують у суспільстві щодо цієї проблеми.

Сьогодні психологічно-соціальна робота з жінками й дітьми, які зазнали насильства в сім'ї, виступає ключовою ланкою їхньої реабілітації та інтеграції в суспільство. Особливим напрямом подолання деструктивних проявів міжособистісної взаємодії в сучасній українській сім'ї, на нашу думку, є необхідність активної участі всієї системи навчально-виховних закладів, ЗМІ з метою реалізації консолідованих зусиль для зміни базових соціальних і культурних стереотипів стосовно використання насильства як звичного способу розв'язання конфліктів та прояву самоствердження в сімейному середовищі, які глибоко вкорінились у нашій національній ментальності.

1. Беляєва М. Домашнє насилля існує у двох із трьох родин. Від агресорів страждають жінки та діти / М. Беляєва // Хрещатик. – 2008. – № 161. – 9 верес.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – С. Пб. : Питер, 2001. – 352 с.
3. Грабська І. К. Насильство у подружніх стосунках: зарубіжний досвід досліджень та консультування / І. К. Грабська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 9. – С. 20–22.
4. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї» (ст.1), м. Київ, 15 листопада 2001 року № 2789-III.
5. Методичні матеріали для практичного використання психологами, соціальними працівниками в системі центрів ССМ / [за заг. ред. О. І. Оліфіри]. – К. : УДЦССМ, 2001. – 116 с.
6. Міщенко В. Жінки і діти, які зазнали насилля в сім'ї / В. Міщенко, С. Мосієнко // Психолог. – 2010. – № 35–36. – Вересень. – С. 48–51.

7. Москалець В. П. Психологія особистості: курс лекцій [для студ. спец. соц. робота] / В. П. Москалець. – Івано-Франківськ : ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2010. – 160 с.
8. Опухова Н. Г. Женщины – жертвы семейного насилия: особенности образа мира / Н. Г. Опухова, Е. В. Малолетняя // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 4. – С. 31–59.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – С. Пб., 1998. – 384 с.
10. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3–18.
11. Словарь практического психолога / [сост. Головин С. Ю.]. – М. : Изд-во АСТ, 2001. – 800 с.
12. Шинкаренко О. Д. Особистісні особливості жінок–жертв подружнього насильства. (Синдром побитої жінки) : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.04 / О. Д. Шинкаренко. – К., 2001. – 182 с.

УДК 316.6

Мирослава Гасюк

## НЕНОРМАТИВНА КРИЗА БЕЗДІТНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

*У статті представлено психологічний аналіз ненормативної кризи бездітності, спровокованої незадоволенням потреби особистості в дітях. Описано особливості протікання кризи та гендерні відмінності її перебігу. Досліджено особливості подолання ненормативної кризи бездітності та визначено основні етапи й способи (конструктивні та деструктивні) її подолання.*

**Ключові слова:** потреба в дітях, ненормативна криза бездітності, етапи подолання.

*The article presents a psychological analysis of the crisis, provoked by unsatisfied individual needs for children. This article describes the features of the crisis and gender differences in its duration. Investigated the possibility of overcoming the crisis of childlessness and defined phases and ways (constructive and destructive) to overcome it.*

**Key words:** the need for children, non-normative crisis of childlessness, the stage of overcoming.

Загальноприйняте бачення сім'ї передбачає, окрім подружньої пари, ще і дитину чи дітей. Батьківство та материнство є підсистемою в системі сім'ї та відносно самостійним утворенням. Феномен батьківства (сукупно материнства й батьківства) можна розглядати як складну комплексну структуру індивіда і як надіндивідуальне ціле. Батьківство не є вродженою властивістю людини (Д.У.Винникот, А.С.Співаковська), а формується протягом життя людини. Потреба в дітях має соціальну природу та докорінно відрізняється від статевої потреби [2; 4; 12]. Біологічних законів, які б заставляли мати дитину чи, тим більше, кількох дітей, відмічає дослідник В.А.Борисов, не існує і ці закони слід шукати в соціальній сфері [10, с.6].

**Метою** нашого дослідження є аналіз психологічного змісту ненормативної кризи бездітності сім'ї та способи її подолання.

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити аналіз ненормативної психологічної кризи бездітності, спровокованої незадоволенням потреби особистості в дітях.
2. Означити гендерні відмінності переживання ненормативної психологічної кризи бездітності.



3. Дослідити особливості подолання ненормативної психологічної кризи бездітності.

Методи дослідження: аналіз, синтез, спостереження, пілотажне дослідження потреби в дітях.

А.І.Антонов вважає, що потреба в дітях є соціально-психологічною властивістю індивіда, що проявляється в тому, що без дітей чи без певної їх кількості індивід відчуває певні незручності у власному особистісному розвитку [1]. Потреба в дітях включає в себе індивідуальне відчуття їх необхідності в особистому житті, прагнення любити, опікуватися й турбуватися про дітей. Це потреба мати об'єкт альтруїстичної турботи та опіки, потреби у відчутті власної необхідності і корисності для любові й турботи. Репродуктивна функція, функція відтворення є фізіологічною, і завдяки їй і саме через неї вирішується, коли народжуються діти і скільки їх буде [10, с.8].

На формування потреби в дітях і на формування репродуктивної установки впливають: спосіб життя сім'ї; поширені в суспільстві та особливо серед найближчого оточення типові норми, що стосуються кількості дітей; спосіб життя батьківської сім'ї і кількості дітей у ній; очікування й установки на дітей як опори в старості, на продовження свого роду, сім'ї, прізвища, на самореалізацію в дітях тощо [10, с.20].

Визначаючи потребу в дітях як одну з провідних у системі потреб особистості [10, с.21] необхідно з'ясувати, які проблеми та незручності відчуває особистість, коли задовольнити її неможливо. Незадоволення будь-якої потреби завжди викликає почуття дискомфорту, неврівноваженості внутрішнього стану, агресії, суму, тривоги тощо, а незадоволення потреби в дітях поруч з вище означеними почуттями викликає почуття неповноцінності.

Кризою можна назвати такий віраж на життєвому шляху, коли під загрозою опиняється життєвий задум, проект майбутньої світобудови. Дослідники по-різному трактують феномен кризи. «Криза (від грец. *crisis* – рішення, поворотний пункт) – характеризує стан, який породжується проблемою, що постала перед індивідом, якої він не може уникнути і яку він не може розв'язати за короткий час і звичним способом» [11, с.172]. «Життєва криза – це поворотний пункт життєвого шляху, який виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що склався» [3, с.6]. Людині доводиться відмовлятися від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли, цілі. Вона опиняється перед завданнями, які не мають однозначного вирішення.

Відповідно до типів реакцій здорових людей на кризу, виокремлених дослідницею А.Г.Абрумовою [1], у людей, які не можуть задовольнити свою потребу в дітях, можна спостерігати реакцію емоційного дисбалансу, що характеризується чіткою перевагою негативної гами емоцій, значимість позитивних стимулів падає, є підвищена готовність до сприймання й переробки негативних сигналів. Песимістична реакція виражена похмурих забарвлень світогляду, суджень й оцінок, видозмінами і переструктуруванням системи цінностей, світ бачиться в «чорних» тонах, реальне планування змінюються сумними прогнозами. Відслідковується реакція негативного балансу, змістом якої є раціональне підведення життєвих підсумків, оцінка пройденого шляху зі знаком «-», визна-

чення невітшних перспектив існування, порівняння позитивних і негативних моментів життєдіяльності. Також присутня ситуаційна реакція демобілізації як відмова (чи обмеження) від звичних контактів (особливо якщо це сім'ї з дітьми), що викликає стійкі, довготривалі й тяжкі переживання самотності, безпомічності, безнадії; можлива відмова від будь-якої діяльності, окрім найнеобхіднішої, соціально контрольованої. У сім'ї можливі ситуаційні реакції опозиції – піднімається ступінь агресії, виростає різкість негативних оцінок оточення і їх діяльності, що завершується почуттям провини перед близькими. Ситуативна реакція дезорганізації може проявлятися і через соматовегетативні прояви (гіпертонічні й судинно-вегетативні кризи, порушення сну тощо).

Людина, яка переживає кризу бездітності, мусить відмовитися від звичного уявлення про власну цінність, про своє призначення в цьому світі, іншим стає ставлення до світу, іншим виявляється власний образ.

Усвідомлення кризового стану збільшується із зростанням рівня особистісної зрілості, із здатністю до рефлексії, яка в кожній людині особлива, специфічна, залежить від індивідуального досвіду попереднього розв'язання складних життєвих колізій.

Серед неприємних кризових переживань слід згадати неможливість прогнозувати власне майбутнє. Потреба вийти за межі сьогодення властива кожній людині. У скрутних життєвих обставинах майбутнє звужується, перспектива втрачається, і тривога з приводу завтрашнього дня, небажаних несподіванок, можливих неприємностей починає негативно впливати на самопочуття, працездатність, стосунки з оточенням, смак до життя як такий. К.Муздибаєв у своєму дослідженні про переживання часу в кризовому стані доводить [9], що жінка, на відміну від чоловіка, з меншою впевненістю здатна планувати своє майбутнє на тривалий термін, при цьому саме у віковій групі від 30–50 р. вікова перспектива укорочена. Коли жінка переживає кризу бездітності, ці симптоми проявляються ще гостріше. Причина цього як у вікових особливостях вікового прошарку (саме ці люди повною мірою виконують сімейні та професійні обов'язки), так і в тяжкій ситуації в суспільстві.

У цілому існують гендерні відмінності в переживанні незадоволеної потреби в дітях. Сім'я, материнство – це основна складова жіночого щастя, це місце самореалізації жінки; саме в сім'ї більшість жінок прагнуть максимально актуалізувати свій життєвий потенціал; це екзистенціальна потреба жінки. Для жінки материнство – сфера особистісної реалізації, де виховання дитини сприймається як найбільша цінність, навіть мета життя [5, с.77]. Відповідно, неможливість мати дитину вдаряє по жінці особливо гостро, викликає почуття безперспективності, беззмістовності життя, глибоке відчуття провини. Така проблема викликає високий рівень психічного напруження, вимагає витрат великої кількості енергії на адаптацію до неї і, як наслідок, відбувається загострення соматичних та виникнення нових психосоматичних захворювань.

Компенсація може відбуватися через реалізацію потреби в альтруїзмі й корисності за межами сім'ї (активна участь у життєдіяльності родини, догляд за престарілими, волонтерство, догляд за тваринами), професійна реалізація. У той самий час активність поза домом не завжди рятує від невеселих роздумів та депресії.

Для чоловіка батьківство – це не стільки і не тільки сфера особистісного розвитку, а сфера його соціальної реалізації, це утвердження власного статусу. Прийняти себе батьком для чоловіка значить не тільки любити і турбуватися про дитину, а насамперед це передача себе в майбутнє, це збереження роду, передача власних генів тощо. Неможливість реалізації себе в батьківстві чоловіка, у якого існує потреба в дітях, викликає відчуття нереалізованості, безперспективності, можлива агресія щодо навколишніх, у яких усе гаразд. У сім'ї чоловік у першу чергу звинувачує партнера, і значно тяжче, ніж жінка, погоджується на діагностику та лікування безпліддя.

Компенсація може відбуватися через професійну реалізацію, передачу свого досвіду учням тощо. Необхідно пам'ятати, що виробничі відносини, сфера досягнень, сімейні стосунки є настільки взаємопов'язаними в чоловіка, що невдачі в одній сфері провокують відповідний їх розвиток в іншій, а одночасне виникнення негараздів в обох сферах життєдіяльності може викликати проблеми зі здоров'ям [5, с.83]. Негативними способами компенсації є алкоголізація, зміна статевих партнерів, усамітнення та депресія.

Кожна сімейна система проходить свій життєвий цикл з окремими стадіями розвитку. Як розмежування стадій розвитку більшість дослідників використовують факт народження, вікового розвитку дітей та особливості розвитку особистості членів сім'ї, пов'язаними саме із цим [5; 8; 10]. Симптоми нормативних криз становлення сім'ї найчастіше виникають у період переходу від одного етапу до іншого, коли перед сім'єю виникають нові завдання, які потребують перебудови взаємин [8].

Неможливість перейти з однієї стадії розвитку сімейної системи в іншу, незадоволення природної потреби в дітях, неотримання нових соціальних ролей батька й матері, загострення стосунків між партнерами – це ознаки ненормативної кризи становлення сім'ї, а відповідно ненормативної кризи розвитку особистості членів сімейної системи. Симптомами ненормативної кризи розвитку особистості членів подружжя є відчуття спустошеності, ущербності, нереалізованості, загальної тривоги чи агресії, також симптомами кризи можуть бути: труднощі одного з партнерів, відмова від спільного вирішення побутових проблем, відмова від безпосереднього спілкування чи спілкування тільки через конфлікт, відмова від сексуальних стосунків тощо.

Будь-яка криза може вирішитися конструктивно чи деструктивно. Ворожість чи абсолютне збайдужіння членів подружжя; нервово-психічна напруга; стан провини; конфлікти, явні чи приховані, у колі родини чи поза нею; повна сімейна незадоволеність; розлади сну чи харчування; психосоматичні захворювання – це ознаки деструктивних способів переробки кризи. Крайнім варіантом деструктивного способу вирішення кризи бездітності є розпад сім'ї.

Феномени життєвої кризи, особливості її переживання та подолання широко вивчаються у вітчизняній і зарубіжній психології. Так, особливу увагу дослідників привернули різні аспекти емоційно важких і складних життєвих ситуацій (Л.І.Анциферова, О.А.Будницька, Л.Ф.Бурлачук, Л.В.Виноградова, О.А.Єфімова, О.Ю.Коржова, І.В.Сергєєва та ін.); актуальним є питання особливостей подолання життєвих криз (Р.А.Ахмеров, Ф.Ю.Василюк, Н.Ю.Волянук, Л.Г.Дика, О.О.Зайва,

Т.Л.Крюкова, О.В.Лібіна, С.К.Нартова-Бочавер, Е.Л.Носенко, Т.М.Титаренко та ін.); не менш цікавою для вивчення є специфіка надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в критичній життєвій ситуації (О.Ф.Бондаренко, П.В.Лушин, С.Д.Максименко, Т.М.Титаренко, Н.Ф.Шевченко та ін.).

Ненормативна криза бездітності вимагає неординарних способів її вирішення. Наші попередні дослідження доводять існування певних етапів подолання життєвої кризи [6]. Так, згідно з нашим дослідженням, і вирішення кризи бездітності проходить у декілька етапів.

Першим етапом є етап *підготовки*, життєва ситуація вимагає від людини значно більше, ніж завжди, зусиль та енергії. У цей час відбувається опрацювання попереднього досвіду та здійснюються спроби його адаптувати до нових умов [6, с.202]. Сімейна пара здійснює спроби лікування, є ще достатньо ресурсу для взаємної підтримки, періоди відчаю змінюються періодами надії та оптимізму. У разі позитивного завершення лікування й зачаття дитини сім'я консолідується, і отриманий досвід перемоги над проблемою збільшує її потенціал. Якщо ж лікування не дає бажаних результатів, то сім'я переходить на наступний етап вирішення кризи.

Наступний етап – етап *фрустрації*. У пари вже не вистачає попереднього життєвого досвіду для вирішення поставлених завдань, що може викликати, з одного боку, прагнення до подолання проблеми, а з іншого – безсилля, розгубленість та страх за майбутнє. Найбільшою небезпекою для розвитку кожного з пари та сім'ї в цілому, на нашу думку, є «застрягання» на цьому етапі, коли замість спроб вирішення проблеми людина обмежує себе в здійсненні важливих життєвих кроків та відкритті перспектив [6, с.203]. Таким деструктивним розвитком етапу є розвиток подій, коли почуття провини чи, навпаки, звинувачення партнера заводять пару в глухий кут, і вийти зі скарги в дію з певних суб'єктивних причин подружжя не може. При несприятливому розвитку подій пара може розлучитися.

Згуртованість, взаємні почуття, особистісна зрілість є плацдармом для формування нових «технік» життя, конструктивних життєвих стратегій, що може переважити почуття розгубленості, страху чи агресії. Цей період є етапом усвідомлення кризового стану, що збільшується зі зростанням особистісної зрілості, із здатністю до рефлексії [11, с.15]. Усвідомлення кризи веде до порівняння своєї ситуації з іншими бездітними парами і їхніми способами подолання кризи. А такі внутрішні процеси ведуть до наступного етапу подолання кризи.

Тому наступний етап «*визрівання – інкубація*» передбачає активне включення людини в процес глибокого внутрішнього аналізу, самопізнання та роботи над своїм внутрішнім світом, усвідомлення можливості внутрішніх змін та перетворень [6, с.203]. Це час переосмислень, що відбувається на фоні не завжди позитивних станів, як-то тривоги, переживань, сумнівів, страхів, невдоволення тощо. Цей стан потребує великої внутрішньої роботи, часто неусвідомлюваної. Пара більше говорить про проблему без агресії та взаємних звинувачень. Якщо взаємні почуття один до одного збережені, а бажання бути батьками і виховувати дітей разом є достатньо сильним, то ситуація сприймається вже не так трагічно. Усвідомлення і прийняття нової ситуації, з одного боку, та зіставлення з реальними можливостями, власним потенціалом, попереднім досвідом – з ін-

шого, відкривають людині шлях до вирішення нових завдань, розширення горизонтів, досягнення бажань, мрій, сенсів новими способами. Подружжя готове до прийняття нових доленосних рішень.

Це відбувається на етапі творчої переробки життєвої кризи – етапі *натхнення, осяяння*. Саме на цьому етапі, завдяки попередній підготовці та здобутих у її процесі особистісних відкриттів, людина ніби раптово знаходить нові шляхи, відкриває перед собою широку панораму життєвих рішень [6, с.204]. Конструктивними способами вирішення кризи бездітності можуть виступати штучне запліднення жінки і відповідно народження дитини, у разі неможливості такого вирішення проблеми існує можливість усиновлення дитини чи дітей або створення прийомної сім'ї. Рішення про усиновлення чи створення прийомної сім'ї є спільним для пари, хоча більшу ініціативу та відповідальність за нього бере на себе жінка, і на етапі реалізації рішення саме на її плечі (згідно з пілотажним дослідженням) лягає лєвова частка рутинної роботи у відповідних організаціях та з документацією.

Відповідальний крок прийняття нерідної дитини в сім'ю дається непросто, і часові рамки такого рішення у кожній бездітній парі є індивідуальними і залежать від індивідуально-психологічних характеристик та попереднього життєвого досвіду кожного з подружжя. У той самий час, якщо рішення прийнято, то емоції є найрізноманітнішими – від ейфорії і загального піднесення, оптимістичних планів і райдужних перспектив до песимістичних прогнозів, тривоги, страху тощо.

Завершальним етапом вирішення кризи бездітності є етап – *перевірки істинності* – який ще можна назвати адаптаційним, коли шляхом відшліфовування попередніх внутрішніх відкриттів відбувається впровадження здобутого досвіду в життя, пристосування до зовнішнього світу та нових умов. На цьому етапі особистість, ставлячи перед собою запитання «а як з цим далі?», здійснює побудову нових життєвих планів і перспектив, провокує появу нових бажань, мрій тощо [6, с.204].

Образ дитини вже ввійшов у сімейну систему, пара обирає вік, стать дитини, обговорює стратегії виховання та взаємодії, запозичує досвід інших батьків, зв'язується зі своїм дитячим досвідом, є багато сумнівів і тривог, але перспективи розвитку відкриті.

На цьому етапі подружжя готове прийняти допомогу в людей, які вже пройшли цей непростий шлях, а також у соціальних працівників та психологів.

З одного боку, криза бездітності вирішується, але перед парою постають нові кризові етапи, як то криза прийняття нових ролей батька та матері тощо.

**Висновки.** Незадоволена потреба в дітях та нездатність сім'ї перейти до наступного етапу розвитку сім'ї провокує виникнення ненормативної кризи бездітності.

Ненормативна криза бездітності сім'ї є кризою подружнього холону в цілому та кожного члена сім'ї зокрема. Існують гендерні відмінності переживання цієї кризи, що зумовлено індивідуально-психологічними особливостями чоловіка та жінки й різними завданнями їх життєвого розвитку.

Процес подолання кризи спонукає особистість до прийняття нових нестандартних виборів і рішень. Процес вирішення життєвої кризи особистості в

цілому та ненормативної кризи бездітності зокрема включає ряд етапів: етап «підготовки», «фрустрації», «визрівання-інкубації», «натхнення-освячення» та «перевірки істинності». Їх проходження сприяє конструктивному вирішенню кризи та спонукає людину обрати шлях розвитку й особистісного зростання. Конструктивним способом вирішення ненормативної кризи бездітності є усиновлення чи створення прийомної сім'ї.

Перспективою подальшої роботи є ґрунтовне дослідження гендерних особливостей потреби в дітях та дослідження труднощів подолання криз створення прийомних сімей та сімей усиновителів. Важливим також є створення програм психологічного супроводу сімей під час переживання кризи бездітності та виходу з неї.

1. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 107–115.
2. Антонов А. И. Социология рождаемости / А. И. Антонов. – М., 1980. – С. 271.
3. Гасюк М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Б. Гасюк. – Івано-Франківськ, 2003. – 200 с.
4. Гасюк М. Б. Життєтворчість як спосіб вирішення життєвої кризи особистості / М. Б. Гасюк // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2011. – Т. 11. – Вип. 4. – Ч. 1. С. 199–205.
5. Василюк Ф. Е. Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Ф. Е. Василюк. – М., 1981. – 18 с.
6. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.
7. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. Н. М. Педалко. – М. : Класс, 1998. – 80 с.
8. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 184 с.
9. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 286 с.
10. Психология и психоанализ беременности : учеб. пособ. по психологии материнства / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом БАХРАХ – М, 2003. – 784 с.
11. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
12. Спиваковская А. С. Психотерапия [Текст] : игра, детство, семья / Алла Спиваковская. – М. : Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – (Психология – XX век).

УДК 316.612: 159.922.772: 159.964.2

*Ірина Пушкарук*

## **ІДЕНТИФІКАЦІЯ З БАТЬКОМ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА**

*Стаття присвячена проблемі ідентифікації сина з батьком, що виступає одним з провідних механізмів формування батьківської ідентичності чоловіка. У ній робиться теоретичний аналіз явища ідентифікації та розкривається його зв'язок з ідентичністю; досліджуються особливості процесу ідентифікації сина з батьком і визначається його вплив на становлення та формування батьківської ідентичності сина в майбутньому. Особливо на-*

голошується на дослідженні виникнення та вирішення комплексу Едіпа в контексті ідентифікації з батьком.

**Ключові слова:** ідентифікація, ідентичність, батьківська ідентичність, комплекс Едіпа.

*The article is dedicated to the problem of the son's identification with his father that stands as one of the leading mechanisms of formation of father's identity. The theoretical analysis of the phenomena of the identification and the revealing of its relationship to the identity are explained in the article. The features of the process of son's identification with his father and the determining of its influence on the formation and development of father's identity of the son in the future are investigated in the article. Particular attention is paid to the investigation of the emergence and resolution of Oedipus complex in the context of identification with the father.*

**Key words:** identification, identity, father's identity, Oedipus complex.

Сьогодні проблема дослідження та вивчення батьківства, особливостей становлення й розвитку батьківських почуттів та уявлень стосовно своїх дітей і себе як батька, дослідження механізмів та особливостей розвитку й формування батьківської ідентичності чоловіка займає вагомe місце у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці. Так, батьківству були присвячені праці таких учених, як Н.М.Авдєєвої, Ю.В.Борисенко, Т.В.Григорової, Ю.В.Євсєєнкової, О.Г.Каліна, І.С.Кона, І.В.Павлова, В.К.Рахманової, А.Б.Холмогорової та ін.

Цікавим у контексті вивчення особливостей становлення батьківства є дослідження процесу ідентифікації сина з батьком, що виступає провідним механізмом формування в чоловіка образу «Я-батько» і становлення його батьківської ідентичності в цілому.

Одним з перших дослідників явища ідентифікації в широкому контексті й ідентифікації сина зі своїм батьком зокрема був З.Фройд. Також проблема ідентифікації займала чільне місце й у працях засновника аналітичної психології К.-Г.Юнга.

Саме психоаналіз та аналітична психологія К.-Г.Юнга й займалися вивченням і розробкою проблеми ідентифікації в психологічному, соціокультурному та соціальному контекстах. У психоаналітичній традиції до розгляду цієї проблеми у своїх працях зверталися такі дослідники, як А.Адлер, Д.Берлінгейм, Е.Берн, М.Джонс, Е.Еріксон, А.Етчегоеєн, Ч.Сокарідес, Р.Тайсон, Ф.Тайсон, М.Таргет, П.Фонеджі, Г.Штольце та інші.

Так, зокрема, дослідник Е.Еріксон вважав, що в основі формування ідентичності лежить саме процес ідентифікації.

Тому, розглядаючи різні підходи до формулювання терміна «ідентифікація», який походить від латинського «identifico», що буквально означає «ототожнювати», можна виокремити такі погляди класиків на це явище.

За Е.Берном, ідентифікація – це повторення дій рольової моделі (чоловіка, жінки, батька, матері) [1]. Його підтримує Д.Гервітц, який указує, що ідентифікація – це набуття, засвоєння ролей, цінностей, ідеалів, моделей поведінки іншого [13]. Відомий дослідник А.Бандура визначає ідентифікацію як копіювання іншого суб'єкта (його моделей поведінки, почуттів, думок) [11]. А вже Б.Парігін і М.Герберт визначають ідентифікацію як процес уподібнення суб'єктом себе зі значущим іншим [4; 14]. Ідентифікацію як установлення відношень розгля-

дають Е.Дейгер і Г.Ададек, бо, як вважають учені, коли один суб'єкт ідентифікує себе з іншим, він відчуває до нього почуття симпатії, розглядає його як значущу особистість [10]. У свою чергу, Т.Гібш і М.Форверг розглядають ідентифікацію як свідоме наслідування іншого [2].

Сучасна дослідниця О.Шульган, підсумовуючи досвід попередників, стверджує, що ідентифікація – об'ємне за змістом поняття, яке дозволяє говорити про встановлення тотожності різних об'єктів за допомогою встановлених ознак, про варіювання «відмінності», «порівняння», «знаходження подібності» (трьох основних сфер функціонування механізмів ототожнення), про емоційно-когнітивний процес неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, зразком [9].

Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних дослідників дав змогу припустити, що ідентифікація сина з батьком є потужним ресурсом формування його стійкої батьківської ідентичності в майбутньому.

Тому **метою** нашого дослідження є вивчення особливостей ідентифікації з батьком як провідного механізму формування та розвитку батьківської ідентичності чоловіка.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

- 1) теоретичне дослідження явища ідентифікації та його зв'язку з ідентичністю;
- 2) дослідження особливостей процесу ідентифікації сина з батьком;
- 3) виявлення впливу ідентифікації з батьком на становлення і формування батьківської ідентичності чоловіка.

У класичному психоаналізі ідентифікація з батьком розглядається, перш за все, як механізм розвитку та формування хлопчиком своєї чоловічості, усвідомлення та прийняття ним себе як «Я-чоловік», тобто формування його статевої ідентичності [6].

Статева ідентичність, на нашу думку, є наріжним каменем у формуванні батьківської чи материнської ідентичності особистості, адже усвідомлення хлопцем себе як «Я-чоловік» веде до усвідомлення ним себе як «Я-майбутній батько», відповідно, усвідомлення дівчиною себе як «Я-жінка» веде до усвідомлення нею себе як «Я-майбутня мати».

Батьківська ідентичність чоловіка – це, перш за все, усвідомлення себе батьком, прийняття цієї соціальної ролі та відчуття повної тотожності собі в цьому [5, с.137].

Особистість не ідентифікує себе з будь-ким; суб'єкт, з яким відбувається ідентифікація, обов'язково повинен бути значущим. Іншими словами, повинно мати місце сильне емоційно-почуттєве відношення до об'єкта ідентифікації, яке може бути як позитивним, що трапляється значно частіше, так і негативним (хоч може й не усвідомлюватися як негативне за типом «ідентифікації з агресором»).

Відповідно процес становлення статевої, а далі й батьківської, ідентичності хлопця невід'ємно пов'язаний з роллю батька в його житті та механізмами й успішністю ідентифікації з ним.

Згідно з дослідженнями З.Фройда, існують стадії психосексуального розвитку й на кожній з них є свої особливості, детермінанти та механізми процесу ідентифікації з батьком і набуття власної статевої ідентичності.



Гіпотеза З.Фрейда стосовно існування «комплексу Едіпа», що припадає на фалічну стадію психосексуального розвитку (а це період 3–5 років), на нашу думку, багато в чому прояснює особливості формування статевої та батьківської ідентичності чоловіка.

Для нас дуже близьким є трактування цього комплексу Гельмутом Штольце [8], який вважає, що основою едіпової ситуації є включення дитини в тристоронні відносини (після відділення від матері), де третьою фігурою виступає батько.

Саме за Г.Штольце едіпова ситуація може бути представлена в образі вперше пережитих тристоронніх відносин: відносин Я, що знаходиться між материнським і батьківським [8, с.623]. Дослідник стверджує, що про «едіповий комплекс» ми можемо говорити тоді, коли людина через слабкість Я фіксована на псевдорішенні не допустити третю особу в наявну систему відносин, крім того, ще й прагне встановити більш тісні двосторонні відносини з кимось уже знайомим. Цей патологічний процес, за Г.Штольце, означає заперечення й регресію, якщо говорити мовою психодинаміки, і вбивство батька й інцест з матір'ю, якщо говорити мовою міфології [8, с.624].

Зупинимось дещо детальніше на процесі відділення від матері та включення в систему відносин батька, що має безпосередній зв'язок з формуванням статевої, а потім і батьківської, ідентичності чоловіка.

За Уореном Штейнбергом, найбільш рання ідентифікація в дітей обох статей виникає з тією людиною, яка про них піклується [7], і переважно такою людиною виступає мати.

Ми вважаємо, що в цьому випадку не зовсім правомірно говорити про ідентифікацію. Протягом першого року життя діти обох статей справді сприймають себе невіддільними від тієї людини, яка про них піклується, і, зазвичай, це мати. Але це злиття, за типом конфлюенції, ще не може бути ідентифікацією.

На нашу думку, ідентифікація, навіть якщо відбувається на неусвідомленому (підсвідомому) рівні, передбачає включення певних свідомих механізмів і процесів. Якщо говорити про статеву ідентифікацію, то це, по-перше, усвідомлення своєї статі, розуміння приналежності інших людей до тієї чи іншої статі та бажання (свідоме чи несвідоме) ідентифікуватися з іншим.

До кінця першого року життя, з початком формування «Я-свідомості», дитина, усвідомлюючи свою «окремішність», поступово починає «відділятися» від матері.

Відокремлення від матері супроводжується негативними переживаннями, серед яких тривога й страх, що пов'язано з відчуттям дитиною своєї безпомічності. Якраз тут батько відіграє особливо важливу роль у житті сина. Вона полягає в тому, щоб через прийняття й підтримку ввести сина в «реальний» світ [8]. У той самий час таке прийняття і підтримка викличе надалі бажання ідентифікуватися з батьком. І це бажання буде сильно емоційно зарядженим.

Якщо ж на цьому етапі через відсутність батька або через його нездатність виконати цю роль ідентифікація сина з ним в подальшому не відбудеться чи відбудеться неповністю, – існує велика загроза ненабуття або втрати ним (сином) своєї статевої ідентичності. Зазначимо, що тут мова йде про «батьківську фігуру» в житті дитини, роль якої може виконати не лише біологічний батько, але й інші представники чоловічої статі.

Тож про позитивне вирішення Едіпового комплексу в хлопчиків можна говорити, коли в них виникає бажання ідентифікуватися зі своїм батьком, а також, коли ця ідентифікація успішно відбулася.

На думку дослідників Філліса та Роберта Тайсонів, хлопчик особливо потребує підтримки батька (як союзника і як прикладу для наслідування), коли він виявляє відмінності між статями й у нього з'являються і накопичуються перші чоловічі бажання [6] (наприклад, здійснювати сечовипускання стоячи).

У цьому разі фігура батька і є надзвичайно важливою та необхідною, бо батько, на думку вчених, може зменшити ранню кастраційну тривогу хлопчика, стабілізувати його статеву ідентичність [6] і буде сприяти адекватному формуванню його батьківської ідентичності в майбутньому.

Для того, щоб ідентифікація сина з батьком відбулася і відбулася успішно, необхідно, щоб фігура батька була доступною, що передбачає «фізичне» та «емоційне» включення батька в процес догляду за дитиною та її виховання.

Від того, наскільки близьким в емоційному відношенні буде батько до сина, наскільки активною буде його взаємодія з ним, великою мірою залежить не тільки «важкість»/«легкість» процесу відділення сина від матері наприкінці першого року життя, успішність вирішення Едіпового комплексу в цілому. Також емоційна та фізична близькість батька й сина є детермінантою емоційної близькості до власних дітей у майбутньому.

Основним механізмом формування ставлення до власних дітей у майбутньому виступатиме емоційна пам'ять, тобто пам'ять про пережиті почуття, що, зазвичай, у цьому віці витісняються у сферу підсвідомого.

Можна припустити, що пережиті сином у немовлячому та ранньому віці емоційні відреагування на батька багато в чому визначатимуть і міру його ідентифікації з ним надалі. Так, пережиті позитивні емоції і почуття сприятимуть ідентифікації з ним, а негативні перешкоджатимуть нормальному перебігу ідентифікації.

Таким чином, турботливе приймаюче ставлення з боку батька буде визначати турботливе ставлення вже до своїх власних дітей. Бо ж, як стверджувала А.Співаковська, те, якими ми стали батьками, значною мірою залежало від того, що ми бачили, пережили, відчули в поведінці своїх батьків [3, с.30].

При позитивному емоційно приймаючому ставленні батька модель батьківського ставлення до власних дітей може бути сформована як на свідомому, так і на неусвідомленому рівні. В обох випадках ідентифікація з батьком може бути як повною, так і частковою (закріплюються лише певні моделі поведінки та відношення, при цьому залишається місце для власних експериментів). Остання, у свою чергу, є потужним ресурсом особистісного зростання, бажанням стати кращим, ніж був батько. Надалі, виходячи з повноти процесу ідентифікації з батьком, формуватиметься ригідна (при повній ідентифікації з ним) і гнучка (при частковій ідентифікації) батьківська ідентичність чоловіка.

Особливої уваги вимагає проблема агресивного, жорстокого ставлення до сина з боку батька, бо існуючі у психіці, усвідомлені або витіснені переживання стосовно батьківського ставлення будуть багато в чому визначати ставлення хлопця до власних дітей, особливо синів.

На наш погляд, існує три можливих шляхи розвитку в чоловіка моделі батьківського ставлення до власних дітей при жорсткому й агресивному ставленні його власного батька до нього.

Перший шлях – повна ідентифікація з батьком (як захисний механізм за типом «ідентифікації з агресором») і застосування закріпленої моделі поведінки щодо своїх дітей.

Другий шлях – витіснення у сферу підсвідомого негативних переживань і застосування до своїх дітей прямо протилежної поведінки за типом реактивного утворення. При цьому затратиметься значна психічна енергія на формування захисних механізмів Его, що порушуватиме психічну рівновагу й емоційну стабільність чоловіка.

Третій шлях – усвідомлення, пропрацювання та відреагування в дорослому віці пережитих у дитинстві негативних емоцій і почуттів. На основі опрацювання негативного раннього досвіду взаємодії з батьком створення нової відмінної від батьківської моделі поведінки.

Значимо, що третій шлях розвитку моделі батьківської поведінки при негативному ставленні власного батька є найбільш важким, найбільш тривалим і таким, що часто вимагає психотерапевтичного втручання, але разом з тим лише він є найбільш оптимальним для формування адекватної моделі батьківської поведінки, що сприятиме збереженню й відновленню психічної рівноваги та стабільності чоловіка.

Цікавим і проблемним аспектом дослідження є також явище відсутності батька в сімейній системі. При цьому сприймання хлопцем батька може мати такі емоційні відношення: захоплення батьком як ідеалізованим об'єктом, агресивне ставлення до батька (батько поганий, злий, недобрий) або амбівалентні почуття до батька (з одної сторони почуття і захоплення, і злості). Останній випадок найбільш деструктивний для особистості дитини, бо викликатиме сильні внутрішні конфлікти, що можуть переходити в неврози, різноманітні психосоматичні захворювання тощо.

Ми вважаємо, що спостережувані та закріплені хлопцем у дитинстві способи взаємодії батька з братами та сестрами сина, з його матою та з ним самим мають колосальний вплив на формування батьківських ставлень і почуттів до власних дітей і є потужним механізмом формування його батьківської ідентичності в майбутньому.

Тож, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити такі **висновки**:

1. Одним з провідних механізмів формування батьківської ідентичності чоловіка є процес ідентифікації (ототожнення себе з реальним або уявним, можливо, ідеалізованим образом батька). Суб'єкт, з яким ідентифікує себе особистість, обов'язково є для неї значущим, сильно емоційно (позитивно чи негативно) забарвленим.

2. Процес ідентифікації з батьком виникає як наслідок відділення дитини від матері наприкінці першого року життя. Пережиті сином у немовлячому та ранньому віці емоційні відреагування на батька багато в чому визначатимуть і міру його ідентифікації з ним надалі. Так, пережиті позитивні емоції і почуття сприятимуть ідентифікації з ним, а негативні перешкоджатимуть нормальному перебігові ідентифікації.

3. Позитивне вирішення Едіпового комплексу в хлопчиків відбувається при виникненні бажання ідентифікуватися з батьком, а також коли ця ідентифікація проходить успішно.

4. Процес становлення статевої, а далі й батьківської, ідентичності хлопця невід'ємно пов'язаний з роллю батька в його житті та механізмами й успішністю ідентифікації з ним. Успішність процесу ідентифікації сина з батьком залежить від міри доступності фігури батька в житті хлопця, що передбачає «фізичне» та «емоційне» включення батька в процес догляду за дитиною та її виховання.

5. При позитивному емоційно приймаючому ставленні батька модель батьківського ставлення до власних дітей може бути сформована як на свідомому, так і на неусвідомленому рівні. В обох випадках ідентифікація з батьком може бути як повною, так і частковою. При агресивному чи жорстокому ставленні з боку батька є три можливі шляхи формування власної моделі батьківської поведінки чоловіка: 1) формування ідентичної батьківській моделі («ідентифікація з агресором»); 2) формування прямо протилежної батьківській моделі поведінки (реактивне утворення); 3) формування якісно нової моделі батьківської поведінки. При відсутності батька в сімейній системі сприймання хлопцем батька має такі емоційні відношення: захоплення батьком як ідеалізованим об'єктом; агресивне ставлення до батька; амбівалентні почуття до батька. Останній випадок найбільш деструктивний для особистості дитини, бо викликає сильні внутрішні конфлікти, що можуть переходити в неврози, різноманітні психосоматичні захворювання тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в проведенні ґрунтовного емпіричного дослідження становлення батьківської ідентичності, а також у детальному теоретичному дослідженні механізмів становлення та формування моделі батьківського ставлення.

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Шон Берн. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
2. Гибш Г. Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форверг. – М., 1972. – 296 с.
3. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М., 1971. – 348 с.
5. Пушкарук І. Становлення та розвиток батьківської ідентичності чоловіка / І. Ю. Пушкарук // Соціальна психологія. – 2010. – № 4. – С. 131–138.
6. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 218 с.
7. Штейнберг У. Конфликты, связанные с мужской идентичностью / У. Штейнберг // Круг внимания: клинические аспекты юнгианской терапии. – М. : Ин-т общегуманит. исследований, 1998. – С. 141–171.
8. Штольце Г. Эдипова ситуация, эдипов конфликт, эдипов комплекс / Г. Штольце // Энциклопедия глубинной психологии. – М. : Когито-Центр, 1998. – Т. 1. – С. 621–628.
9. Шульган О. Л. Естетико-психологічний потенціал ідентифікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.08 / О. Л. Шульган ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2001. – 17 с.
10. Adamek R. L. Social Structure, Identification and Change in Treatment-Oriented Institution / Adamek R. L., Dager E. Z. // Socialization. – Chicago, 1971. – P. 162–188.

11. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes / A. Bandura // Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicago, 1969. – P. 213–262.
12. Etchegoyen A. Psychoanalytic ideas about fathers / A. Etchegoyen // The importance of fathers, Brunner-Routledge. – Hove, 2002. – P. 20–43.
13. Gewirtz J. Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulation and Behavior in Early Human Development / J. Gewirtz // Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicago, 1969. – P. 55–212.
14. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M. Herbert. – N. Y., 1974. – 362 p.
15. Target M. Fathers in modern psychoanalysis and in society: the role of the father and child development / Target M., Fonagy P. // The importance of fathers, Brunner-Routledge. – Hove, 2002. – P. 45–67.

УДК 159.923: 314.336.6-058.865

Ірина Щурик

## МОТИВАЦІЯ УСИНОВЛЕННЯ ТА АНАЛІЗ ПОТРЕБИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї УСИНОВИТЕЛІВ

*У статті розглядаються соціально-психологічні аспекти усиновлення. Аналізуються важливі характеристики, які допомагають батькам-усиновителям побудувати позитивні стосунки з усиновленою дитиною.*

**Ключові слова:** усиновлення, мотиви усиновлення, репродуктивна установка, психологічна готовність до усиновлення, психологічний супровід усиновлення.

*The article examines the social and psychological aspects of adoption. Analysis of important characteristics that help adoptive parents to build positive relations with the adopted child.*

**Key words:** adoption, adoption motives, plant reproductive, psychological readiness for adoption, psychological support for adoption.

Проблема соціального становища дітей-сиріт набуває особливої значущості в умовах зниження рівня життя. В Україні існує декілька форм влаштування та виховання дітей цієї категорії: усиновлення, опіка, утримання та виховання дитини в дитячому будинку сімейного типу, у державному інтернатному закладі та прийомній сім'ї. Одним з найбільш прийнятних способів вирішення проблеми дитини, позбавленої батьківського піклування, є усиновлення. У той самий час усиновлення – це не тільки вирішення проблем дітей-сиріт, а й дорослих, які мають потребу в дітях і хочуть взяти на виховання дитину. Найпоширенішим мотивом усиновлення є неможливість народити дитину природнім шляхом. Також трапляються випадки усиновлення сім'ями, котрі вже мають дітей, та потреба в дітях, з тих чи інших причин, не задоволена [14].

До проблеми усиновлення зверталися такі дослідники, як З.В.Ромовська, Ю.С.Червоний, О.В.Вишневіська, Т.Турілка, Н.В.Летова, О.І.Карпенко [6; 15]. Потребу в дітях вивчали науковці В.А.Борисов, А.І.Антонов, В.В.Бойко та інші [1; 2]. Вивченням найважливіших мотивів усиновлення дітей-сиріт займалися дослідники І.В.Пеша, Н.М.Комарова, Г.М.Бевз, О.Миколук [3; 10]. Проблему адаптації дитини-сироти в сім'ї усиновителів розглядали вчені В.Н.Ослон, А.Б.Холмогорова, І.В.Пеша, Г.М.Бевз, Б.С.Кобзар, А.М.Нечаєва, В.С.Яковенко [5; 15]. Зміст, завдання та основні напрями соціального супроводу сім'ї усино-

вчителів досліджували науковці О.О.Яременко, Н.М.Комарова, Г.М.Бевз, Л.С.Волинець, Г.М.Лактіонова, І.М.Трубавіна [4; 14].

**Мета** статті – розглянути феномен усиновлення як одну з можливостей сім'ї виходу з кризи бездітності та проаналізувати потребу психологічного супроводу сім'ї усиновителів.

Завдання:

1) виявити та проаналізувати соціально-психологічні чинники, що детермінують виникнення й розвиток феномену усиновлення;

2) визначити умови ефективного функціонування усиновлюючого батьківства;

3) проаналізувати потребу психологічного супроводу сім'ї усиновителів.

У сучасній літературі, присвяченій проблемі народжуваності, вже достатньо утвердилась думка щодо соціальної природи потреби в дітях. Потреба в дітях включає в себе міру любові до дітей, відчуття їх необхідності у власному житті, бажання піклуватися про них.

Дослідник А.І.Антонов у монографії «Соціологія народжуваності» зазначає, що «потреба в дітях є соціально-психологічною властивістю соціалізованого індивіда, яка проявляється у тому, що без наявності дітей і належної їх кількості індивід відчуває проблеми як особистість». Діти потрібні для задоволення потреби мати об'єкт альтруїстичної турботи та опіки, потреби у відчутті власної необхідності та корисності для любові й турботи. Потреба в дітях належить найвищому рівню потреб особистості, а також конкурує з такими потребами, як потреба у спілкуванні, повазі, любові, прояві опіки, фізіологічними потребами у сні, їжі, воді [1].

Потреба в дітях як соціально-психологічне явище включає в себе елементи суспільного та індивідуального плану. З однієї сторони – це установки батьків, з іншої – це розуміння значущості народження дитини, любові до неї.

На формування потреби в дітях, а відтак на формування репродуктивної установки впливають: установки кожного з подружжя на кількість дітей, спосіб життя сім'ї, спосіб життя батьківської сім'ї.

Дослідник В.В.Бойко складовими репродуктивної установки розглядає: *когнітивний елемент* установки, що відноситься до тих сторін думок і поведінки, які обумовлені наявністю певних знань про об'єкт, по відношенню до яких проявляється установка; *емоційно-оцінний аспект*, що є сукупністю думок, позицій, поглядів людини відносно численності власної сім'ї; *поведінковий елемент* установки, виражений плановою репродуктивною поведінкою [2].

Сімейне життя з погляду жінки є перспективою, яку вона хоче будувати відповідно до власних цінностей. Бажання чоловіка реалізувати себе в батьківстві визначається наявністю у відповідальності за результати своєї діяльності.

Також існують гендерні відмінності в реагуванні на стрес-чинники при створенні прийомної сім'ї. Так, у чоловіків спостерігаються вищі рівні стресової чутливості, а у жінок – показники кризовості зростають спочатку за параметром «непосильне фізичне та психічне напруження», що в подальшому призводить до зменшення загального рівня стресостійкості і робить жінку вразливою до найменших несприятливих змін [6].

Багато жінок мріють про усиновлення. Дослідник Г.М.Бевз наголошує, що замислюються про це не тільки жінки, які страждають безпліддям, а й матері, які мають власних дітей. І саме жінка, зазвичай, виступає ініціатором усиновлення. У більшості випадків причиною усиновлення було неможливість мати власну дитину через фізіологічні, вікові чи інші обмеження. Так, безумовно, що кожна мати хоче народити дитину, виносити її. Кожен чоловік хоче зачати дитину, дати нове життя і таким чином виконати свою місію. Але не всі можуть зробити це за тих чи інших обставин, і тоді усиновлення є одним із виходів з кризи [4].

Безумовно, у майбутніх батьків-усиновителів існують роздуми і сумніви, надії та сподівання щодо того, чи зможуть вони бути батьками дитині, яка з'явиться у їхній родині не в момент свого народження, а пізніше; чи зможуть вони успішно провести свою дитину через усі рифи життя, закласти в неї добру людську основу, задовільнити її духовні потреби, допомогти стати щасливою. Проте відповіді на ці запитання залежать у першу чергу від самих батьків, від батьківської позиції у ставленні до дитини, від родинних стосунків, від емоційної прихильності до дитини [10, с.78–81].

Дослідник О.Миколук вважає, що серед усвідомлених мотивів переважають: хочу усиновити дитину, щоб було про кого піклуватися, жити з ним спільним життям, бути потрібним кому-небудь. Доказом цього є факти усиновлення дітей не тільки повними родинами, а й жінками, які не знайшли свою половинку і залишилися самотніми.

Але справжні причини, які спонукають до усиновлення, не завжди збігаються з усвідомленими. Несвідомі причини завжди глибоко індивідуальні і важко піддаються аналізу, а найголовніше – прийняттю. Але саме вони є найважливішою рушійною силою, яка і зумовлює увесь наступний характер взаємовідносин з дитиною.

Одним з основних мотивів усиновлення, на думку дослідників Г.М.Бевз, О.Миколук та ін., є *мотив продовження роду*. Причиною усиновлення у такому випадку, зазвичай, є неможливість подружжя народити дитину [11].

Не менш важливим є *мотив подолання самотності*. У такому випадку дитина розглядається як значущий партнер, з яким можна встановити відносини близькості й довіри, джерело позитивних емоційних переживань, опора в старості. Така мотивація переважає в самотніх людей, які з різних причин не змогли створити або зберегти сім'ю. Факторами ризику в цьому випадку є надмірність і неадекватність очікувань щодо особистісних якостей дитини (чуйності, доброти, дбайливості і т. д.), вік усиновителів (передпенсійний або пенсійний) та ін.

Наступним є *мотив компенсації втрати власної дитини*. Батьки, які пережили втрату власної дитини, прагнуть якомога швидше заповнити життєву порожнечу. Така мотивація може стати причиною труднощів батьківсько-дитячих відносин. Порівняння батьками усиновленої дитини з власною відбувається як на свідомому, так і на несвідомому рівнях. Це призводить до розчарувань і навіть відмови від усиновлення. Психологи, які працюють з такими батьками, радять їм відкласти усиновлення для того, щоб упоратися з горем і скорботою втрати. Зазвичай, усиновителі прагнуть узяти в сім'ю дитину, яка буде максимально схожою на свого сина чи доньку. Подібність у цих випадках не допома-

гає, а навпаки, ускладнює прийняття дитини-сироти, яка буде поступатися їх рідній дитині. Тому рекомендується всиновлювати дитину іншої статі, віку, ніж рідна дитина.

Також часто зустрічається *альтруїстична мотивація* – прагнення захистити дитину, забрати її із «жахливих» умов дитячого будинку, надати дитині допомогу, створити сприятливі умови для її розвитку.

Дослідники виокремлюють також такі мотиви, як: *мотив покращення матеріального і житлового становища*, *мотив «сенсу життя»* (приймачка дитина надає батькам осмисленість існування), *мотив стабілізації подружніх відносин* (дитина розглядається як засіб налагодження подружніх відносин) [4].

На думку Г.С.Красницької, мотиви, з якими пов'язаний процес усиновлення, пов'язані із співпереживаннями, людяністю, бажанням допомогти ближньому, зігріти увагою та любов'ю маленьку сироту.

Існує ряд ситуацій, які спонукають сім'ю з власними дітьми всиновлювати дитину. Так, це може бути сім'я, яка має певний досвід роботи з дітьми, які проживали в дитячих будинках, і вирішує допомогти їм; чи сім'я, котра знайомиться із сиротою в лікарні, коли там лікується хтось із родичів (особливо власні діти), або якщо трагічні обставини приводять дітей-сиріт у сім'ю сусідів, знайомих, незнайомих людей. А також спілкування з дітьми-сиротами на спеціально створених сайтах, загибель рідних і прийняття опікунства над їхньою дитиною та ін. [10].

На жаль, бувають випадки, коли самого бажання усиновити дитину стає недостатньо. Так, дослідник О.А.Карабанова наголошує, що можливі випадки, коли усиновлювачі не справляються зі взятими на себе зобов'язаннями, відмовляються від усиновленої дитини, оскільки не можуть забути те, що дитина нерідна і не відчувають до неї батьківських інстинктів [9].

Доведено, що одним із чинників ефективного виконання функцій усиновлювального батьківства є психологічна готовність кандидатів, яка включає в себе: набуття новими батьками функцій заміщувальної батьківської та материнської турботи, функціонування сім'ї усиновителів й особливостей розвитку дітей-сиріт, міру обізнаності, поінформованості про усиновлення [6].

Феномен створення і прогнозування функціонування сім'ї усиновителів включає в себе такі чинники, як: психологічна готовність членів сім'ї до виконання нових соціальних ролей, здорове функціонування сім'ї, свідоме прийняття рішення про усиновлення та підтримка його ініціатора, а також любов, щирість, повага.

Головними критеріями ефективності прийомної сім'ї є: якісні зміни фізичного та психічного стану дитини в результаті розвитку прихильності до нової сім'ї, інтеграція дитини до нової сім'ї, здорове функціонування сім'ї, покращення життєдіяльності дитини в навчанні.

Як зазначають К.Ігнатенко, Г.М.Бевз, Г.С.Красницька, психологічна готовність до усиновлення є важливою умовою успішної адаптації дитини до прийомної сім'ї [4, с.133–139; 8; 10].

Адаптація є досить складним і багатогранним явищем у житті соціальних суб'єктів. Саме вона забезпечує гармонію у відносинах з оточенням і є важли-



вою складовою соціалізації особистості. Тому надзвичайно важливими є питання адаптації дітей-сиріт до життя в прийомній сім'ї. Необхідність сімейного оточення для гармонійного розвитку, вплив сімейного виховання на соціалізацію та особистісне становлення дитини підкреслювали видатні педагоги М.П.Драгоманов, К.Д.Ушинський, О.С.Макаренко [13, с.82–86].

Процесу адаптації дитини-сироти до умов життя в сім'ї усиновителів і поза нею сприяють як батьки-усиновителі, так і соціальні працівники та суспільство.

Існують певні етапи виховного впливу з боку дорослих на дитину. *Першим етапом* є подолання емоційного бар'єру (подолання недовіри дитини), *наступний етап* – боротьба мотивації (створюються такі ситуації, які зумовлюють дитину задуматись над правильністю власної поведінки). Тільки тоді, коли дитина сама зрозуміє негативізм власної поведінки і захоче позбутися його, батьки тактовно можуть допомагати їй у цьому [15].

Тривалість адаптації, її зміст, фази і послідовність визначаються багатьма чинниками. Зокрема чинником віку дитини, чим старша дитина, тим більша ймовірність виникнення труднощів у процесі її адаптації. Важливим чинником є середовище, у якому перебувала дитина. Найбільш адаптованими є діти-сироти, які потрапили до сім'ї усиновителів із соціальних сімей. Прийомні діти з кризових сімей найчастіше мають гострі та хронічні захворювання. Діти, які потрапили в сім'ю з інтернатних закладів поділяються на дві групи: ті, що потрапили туди після проживання в родині, і ті, хто ніколи не жив у сім'ї. Найбільш проблемними є безпритульні і бездоглядні діти, які з раннього віку включені в жорстокі вуличні умови виживання. Тому при входженні такої дитини в родину батьки-усиновителі мають враховувати особливості і вади набутого соціального досвіду.

Незаперечна вага такого чинника, як індивідуальні особливості дитини. «Групою ризику» для успішної адаптації дитини до усиновлення є діти з важким характером. І якраз здатність батьків підлаштувати свою поведінку під особливості дитини визначає характер і ступінь благополуччя адаптації. Також важливо врахувати можливості збереження дитиною системи колишніх соціальних та міжособистісних відносин. Існують дві протилежні позиції в питанні про доцільність збереження дитиною контактів з дитячим закладом. Більшість дослідників вважає, що чим швидше дитина забуде своє важке минуле, чим менша ймовірність випадкової зустрічі з ним, тим надійніше можна зберегти таємницю усиновлення.

Аналізу потребує такий чинник, як тривалість знайомства з усиновителями. Легше вирішуватимуть проблеми, пов'язані з адаптацією, ті члени майбутньої родини, які краще пізнають один одного. Та найбільш впливовим є чинник психологічної готовності батьків до усиновлення. Вирішальним у швидкості та успішності психологічної адаптації є ступінь психологічної готовності батьків до виконання виховних функцій [8].

Дослідник Л.Волинець виокремлює найважливіші характеристики, які допомагають батькам-усиновителям побудувати позитивні стосунки з дитиною, а відтак – здорову сім'ю [14].

*Батьки поділяють здорові та міцні сімейні принципи:* мають міцний шлюб, адекватно реагують на зміни, вміють вирішувати конфліктні ситуації.

*Обоє батьків вирішили усиновити дитину і радіють з цього приводу:* говорять про те, що вони очікують один від одного, чітко усвідомлюють свою мотивацію до усиновлення, завжди відверті один з одним; розуміють, що зміна відношення до усиновлення є нормальним явищем.

*Батьки поважають себе:* мають позитивну самооцінку, вважають себе здатними вчинити правильно.

*Батьки усвідомлюють, що можуть мати як позитивні, так і негативні почуття до своєї дитини:* розуміють, що ці почуття можуть змінюватися; дозволяють один одному мати різні емоції до дитини.

*Цінують навіть невеликі покращення у стосунках з дитиною:* родина, у якій є усиновлена дитина, – це родина назавжди.

*Уміють дочекатися визнання дитиною їх батьками:* вчаться задовольняти першопочатково потреби дитини, а не свої власні; терпляче реагують на вияв злості дитини.

*Батьки розуміють те, що люди бувають різні:* відзначають позитивні риси своїх дітей, визнають, що їхні діти особливі.

Психологічна готовність до усиновлення включає в себе мотиваційну готовність, психолого-педагогічну компетентність у питаннях розвитку та виховання дітей, інформованість про коло спілкування дитини-сироти, про її інтереси, сильні та слабкі сторони, її друзів.

Дослідниця Ю.Кузнецова розглядає підготовку батьків-усиновителів як процес формування педагогічних знань, умінь і навичок на тлі усвідомленого відношення ними до своєї праці як до позитивного бачення своєї ролі як батьків-вихователів та як до професійної діяльності. Вона вважає, що для успішної реалізації завдань виховання в сім'ї усиновителів потрібно підвищити її педагогічний рівень через підготовку батьків до виховної роботи, де вони повинні навчитися грамотно організовувати виховну роботу з дітьми-сиротами, опираючись на придбану спеціальну освіту [13].

Авторка зазначає, що процес підготовки батьків-усиновителів передбачає становлення в них змістовної, мотиваційної і технологічної готовності. Сформована готовність сприяє виникненню прагнення до самовиховання у батьків-усиновителів.

Важливою умовою формування в батьків психологічної готовності до усиновлення дитини-сироти є проходження ними програми соціального супроводу.

Дослідники Л.С.Волинець, А.Й.Капська, Н.М.Комарова дають таке визначення соціального супроводу. *Соціальний супровід* – це цілеспрямована діяльність соціального працівника по створенню необхідних умов для оптимального функціонування прийомної сім'ї і розвитку дитини [9, с.25–31; 12].

Соціальний супровід є формою державної підтримки сім'ї в інтересах дитини, який має свій план, мету та завдання і передбачає надання дітям-сиротам та батькам різних видів соціальних послуг.

Реалізація соціального супроводу сім'ї усиновителів передбачає: базову оцінку стану здоров'я, рівня психологічного та емоційного розвитку, знань дитини; складання плану соціального супроводу дитини; відвідування сім'ї, контактування з батьками та дитиною; надання допомоги батькам-усиновителям

щодо розв'язання проблем; періодичну оцінку ефективності реалізації соціального супроводу; коригування плану соціального супроводу.

*Завданнями соціального супроводу є:* ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої адаптації сім'ї й дитини-сироти з метою вирішення її проблем; надання допомоги батькам з метою подальшого вирішення проблем шляхом мобілізації власних ресурсів; забезпечення партнерських стосунків між сім'єю, соціальною службою, іншими державними установами та громадськими організаціями для комплексного забезпечення прав дитини-сироти.

Очікувані результати: усвідомлене сприйняття батьками-усиновлювачами факту появи дитини в сім'ї, розвиток практичних умінь взаємодії з дитиною, формування в батьків адекватного ставлення до минулого дитини. Програма соціального супроводу може реалізовуватися через просвітницьку роботу, тренінги, консультування.

**Висновки.** Передумовою створення сім'ї усиновителів виступають стійкі диспозиційні утворення: потреба в дітях, сімейно-ціннісна орієнтація, моделі поведінки, котрі засновані в батьківській та прабатьківській сім'ях. Найбільш часто зустрічаються такі мотиви усиновлення, як мотив продовження роду, мотив подолання самотності, мотив компенсації втрати власної дитини, альтруїстична мотивація, мотив покращення матеріального і житлового становища, мотив «сенсу життя», мотив стабілізації подружніх відносин.

Готовність батьків-усиновителів до отримання різних видів психологічної допомоги є важливою умовою ефективного функціонування сім'ї усиновителів. Психологічна готовність до усиновлення включає такі компоненти, як: мотиваційну готовність, психолого-педагогічну компетентність у питаннях розвитку та виховання дітей, інформованість усиновителів про історію розвитку дитини, її батьків і родичів, основні життєві події дитини; інформованість про коло спілкування дитини. Сім'ям усиновителів потрібна науково обгрунтована психологічна допомога, оскільки психологічний супровід значно полегшує і покращує динаміку взаємної адаптації дитини-сироти і батьків-усиновителів.

Подальші перспективи розробки цієї проблеми полягають у дослідженні криз становлення сім'ї усиновителів та у створенні функціональних програм соціального супроводу батьків-усиновителів.

1. Антонов О. І. Соціологія народжуваності : Теоретичні та методологічні проблеми / О. І. Антонов. – М., 1980. – 303 с.
2. Бойко В. В. От чего зависит потребность в детях? / В. В. Бойко // Рождаемость: известное и неизвестное / редкол. Э. К. Васильева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Статистика, 1983. – С. 30–51.
3. Бевз Г. М. Приймна сім'я як об'єкт психологічного вивчення / Г. М. Бевз // Духовність як основа консолідації суспільства : матеріали конференції «Проблеми розвитку особистості сучасної людини». – К., 1999. – Т. 16. – С. 248–251.
4. Бевз Г. М. Психологічна готовність до батьківства в прийомній сім'ї: мотиваційний аспект / Г. М. Бевз // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 2 (5). – С. 133–139.
5. Бевз Г. М. Дитина в прийомній сім'ї : нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2001. – 101 с.
6. Вишневецкая Е. В. Усыновление: понятие, причины, последствия / Е. В. Вишневецкая, Т. Турилкина // Арбитражный и гражданский процесс. – 2003. – № 11. – С. 11–18.

7. Волинець Л. Британська модель соціальної допомоги дітям / Л. Волинець // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 25–31.
8. Ігнатенко К. Особливості роботи соціальних служб з прийомною сім'єю / К. Ігнатенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. – № 2. – С. 75–80.
9. Карабанова О. А. Психологія сімейних відносин та основи сімейного консультування : навч. посіб. / О. А. Карабанова. – М. : Гардаріки, 2005. – 320 с.
10. Красницька Г. С. Усиновлення : запитання та відповіді / Г. С. Красницька. – М. : Дрофа, 2001. – 128 с.
11. Миколюк О. Приймна сім'я потребує уваги : проблеми сирітства / О. Миколюк // Соц. політика. – 2003. – 19–26 берез. – С. 4–5.
12. Комарова Н. М. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів / Н. М. Комарова. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
13. Робота з дитиною у прийомній сім'ї : метод. посіб. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.
14. Волинець Л. Усиновлення: крок за кроком [Електронний ресурс] / Л. Волинець. – Режим доступу : [//www.novasimya.org.ua](http://www.novasimya.org.ua).
15. Золотава Г. Супровід прийомних сімей як соціально-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Г. Золотава. – Режим доступу : [//www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com).

УДК 316.6

Вікторія Варга

## ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ВИХОВАННЯ УКРАЇНЦІВ ТА УГОРЦІВ

*У статті подано результати дослідження батьків українського й угорського походження, де було з'ясовано етнопсихологічні особливості стилю виховання українців та угорців. За результатами факторизації дослідження батьків виокремлене психологічне напруження в різних аспектах виховання українцями та угорцями. Основний стиль виховання українців, означений «психологічним ядром», можна охарактеризувати як потураюча гіперпротекція. «Психологічне ядро» етнопсихологічних особливостей стилю виховання угорських батьків визначено як домінуюча гіперпротекція. Стилі виховання, притаманні двом етносам, містять свої особливості та відмінності.*

**Ключові слова:** *виховна невпевненість батьків, нестійкість стилю виховання, надмірність санкцій, недостатність вимог-обов'язків, організація, конфлікт, незалежність, надання переваги дитячим якостям, статеворольова ідентифікація.*

*This article presents the results of the research the parents of Ukrainian and Hungarian origin where it was found ethnopsychological particular style of upbringing Ukrainian and Hungarian. As a result of factorization of research parents were singled out psychological stress in different aspects of education Ukrainian and Hungarians. The basic style of Ukrainian education, appointed «psychological core» can be characterized as indulging hiperproteksiya. «Psychological core» ethno-psychological features of Hungarian parents parenting style is dominant hiperproteksiya. Parenting style, characterized by two ethnoses which contain the features and differences.*

**Key words:** *educational uncertainty parent instability style education, excessive penalties, lack of requirements, organization, conflict, independence, providing benefits to children's qualities, sex identification.*

Аналіз факторних процедур, реалізованих за результатами дослідження українців та угорців, окреслив психологічне напруження в різних аспектах вихо-

вання дітей. У дослідженні взяли участь 169 сімей, із них 83 сім'ї – представники українського етносу, 86 сімей – угорського етносу. Отже, до обстеження було залучено 338 батьків і 169 дітей. Для дослідження групи батьків і вияву переважаючих стилів виховання ми використали методики «Шкала сімейного оточення» Р.Г.Муся й «Аналіз родинних взаємовідносин» Е.Г.Ейдемільера, В.В.Юстіцькіса [1], і для вияву найбільш тісно пов'язаних між собою індикаторів та означення поля психологічного напруження, характерного для різних етнічних груп батьків, ми використали метод кореляційних плеяд. Для з'ясування факту статистичної вірогідності кореляційних зв'язків було застосовано критерій Пірсона [2, с.174].

Кореляційна плеяда наочно демонструє комплекс типових психологічних ознак, які притаманні виховній активності українських батьків, й окреслює кореляційні зв'язки на 1-відсотковому рівні значущості між шістьма компонентами (рис. 1). Виняток складає лише кореляційний зв'язок між ознаками «виховна невпевненість батьків» і «нестійкість стилю виховання» ( $p \leq 0,05$ ).

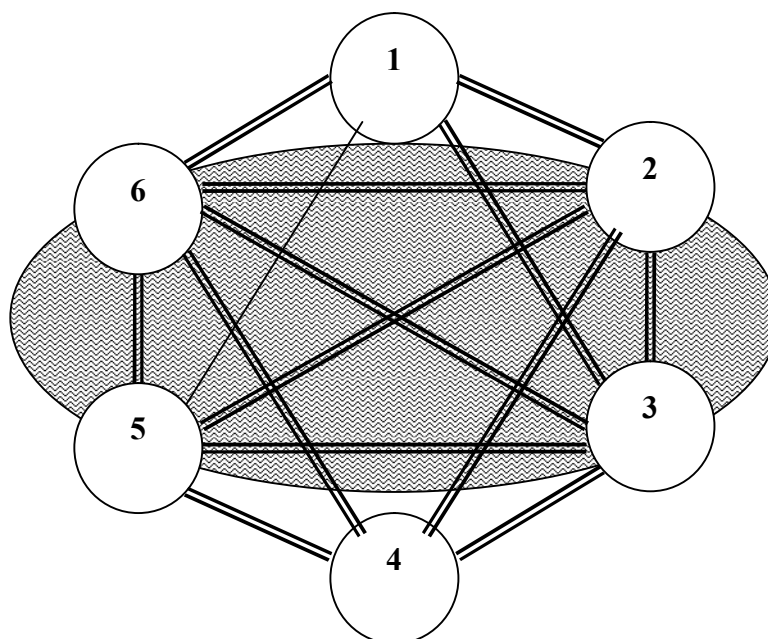


Рис. 1. «Психологічне ядро» етнопсихологічних особливостей стилю виховання українських батьків

Вершини позначають: 1 – виховна невпевненість батьків; 2 – надмірність санкцій; 3 – надання переваги дитячим якостям молодшого школяра; 4 – надмірність вимог-заборон; 5 – нестійкість стилю виховання; 6 – недостатність вимог-обов'язків.

Подвійною та одинарною лініями позначені позитивні кореляційні зв'язки:

====  $\alpha < 0,01$

\_\_\_\_\_  $\alpha < 0,05$

Компоненти «надмірність санкцій», «надання переваги дитячим якостям молодшому школяру», «нестійкість стилю виховання» і «недостатність вимог-обов'язків» утворюють ядро стилю виховання, притаманного українським батькам, й окреслюють психологічне напруження, властиве цьому вихованню ( $p \leq 0,01$ ). Неструктурованість, непослідовність, неконструктивність виховного впливу втриму-

ють й маскують не лише нечітке розуміння суті та методів виховання, а й недостатню особистісну зрілість, особистісні та сімейні проблеми родини.

Батьки люблять свою дитину, їм комфортно з нею, вона надає відчуття значущості, затребуваності, відчуття, що тебе люблять. Як правило, не маючи навіть суб'єктивного відчуття повної реалізації в будь-якій іншій сфері (взаємовідносини із чоловіком або дружиною, професійна сфера тощо), батьки неусвідомлювано відчують страх перед самостійністю, яка формується, дорослішанням дитини. Ця фобія виявляється через надмірність вимог-заборон, які унеможливають самостійність дитини, орієнтацію та позитивне реагування переважно на дитячі якості молодшого школяра, що спонукає до інфантилізму ( $p \leq 0,01$ ). Загальновідомий факт, що надмірна любов, а в цьому випадку потураюча гіперпротекція, є надзвичайно шкідливою для дитини.

Структурування обов'язків дитини в сім'ї відбувається через недостатність вимог-обов'язків і надмірність санкцій. Ані дитина, ані батьки не знають, які обов'язки має виконувати дитина. Проте за будь-яке незначне порушення дитина може отримати суворе покарання. Відсутність чітких вимог, суворе поведження батьків почасти пояснюється «нестійкістю стилю виховання» ( $p \leq 0,01$ ). Батьки різко змінюють прийоми та стилі виховання, формуючи впертість дитини, невірноваженість, егоцентричність, схильність протистояти будь-якому авторитетові тощо.

Однією з причин такого непедагогічного впливу є «виховна невпевненість батьків», яка приховує не лише знижений рівень вимог до дитини, а й особистісні проблеми батьків. Зазвичай у такій сім'ї спостерігається перерозподіл влади між батьками та дитиною на користь останньої. Причини цього явища криються в родинній історії та потребують глибинної психотерапії.

Кореляційна плеяда, зображена на рис. 2, доповнює першу та була створена, аби зменшити кількість позначок й увиразнити позитивні та від'ємні кореляційні зв'язки (рис. 2).

Індикатор «конфлікт» має від'ємну кореляцію з індикаторами «недостатність вимог-обов'язків» і «виховна невпевненість батьків» ( $p \leq 0,01$ ) та індикаторами «нестійкість стилю виховання» і «надмірність санкцій» ( $p \leq 0,05$ ). «Конфлікт», як чинник відносин між членами родини, відображає ступінь вияву гніву, агресії, конфліктних інтеракцій, характерних для родини, дає можливість для конструктивного вирішення проблеми. Саме тому цей показник унеможливорює штучне стримування розвитку родини та процес дорослішання дитини.

Від'ємна кореляція компонента «організація» з компонентами «недостатність вимог-обов'язків» і «виховна невпевненість батьків» ( $p \leq 0,01$ ) та компонентами «нестійкість стилю виховання» і «надмірність санкцій» ( $p \leq 0,05$ ) указують на те, що структуроване, організоване, упорядковане й конгруентне управління сімейною системою, підтримка адекватної родинної ієрархії дозволяють подолати недостатність педагогічного досвіду, вирішити проблему розподілу обов'язків, гармонізувати відносини в родині. Отже, структурування сімейної активності (фінансове планування, визначеність сімейних правил та обов'язків тощо) – це перспективний напрям успішної терапевтичної роботи з українською родиною.

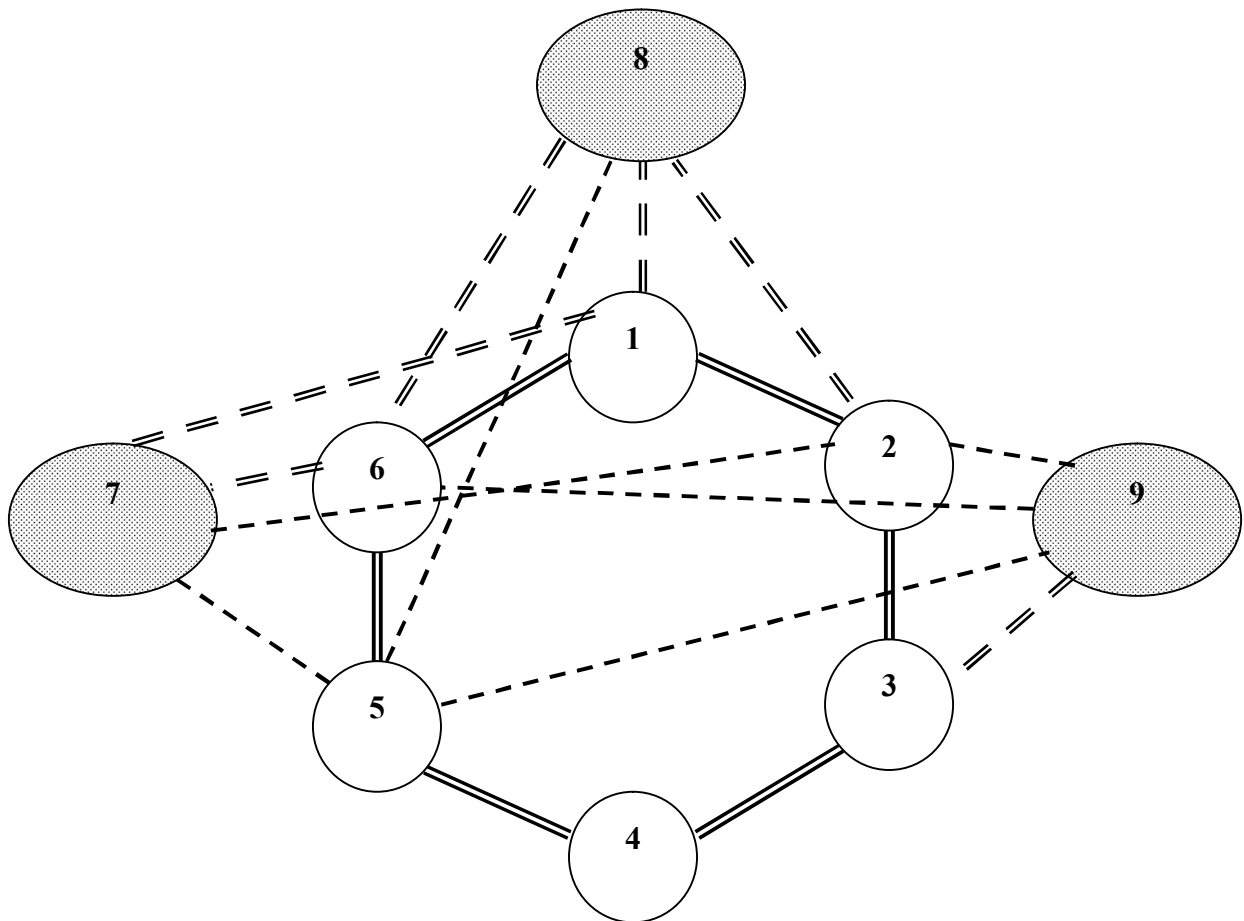


Рис. 2. Етнопсихологічні особливості стилю виховання українських батьків

Вершини позначають: 1 – виховна невпевненість батьків; 2 – надмірність санкцій; 3 – надання переваги дитячим якостям молодшого школяра; 4 – надмірність вимог-заборон; 5 – нестійкість стилю виховання; 6 – недостатність вимог-обов'язків; 7 – організація; 8 – конфлікт; 9 – незалежність.

Подвійною лінією позначений позитивний кореляційний зв'язок, пунктирними – негативні кореляційні зв'язки:

====  $\alpha < 0,01$

-----  $\alpha < 0,01$

.....  $\alpha < 0,05$

Елемент «незалежність» має від'ємну кореляцію на 1-відсотковому рівні значущості з компонентом «надання переваги дитячим якостям підлітка» і від'ємну кореляцію на 5-відсотковому рівні значущості з компонентами «надмірність санкцій», «недостатність вимог-обов'язків» і «нестійкість стилю виховання». Незалежність, як індикатор особистісного зростання, указує на логічну суперечливість у цьому стилі сімейного виховання. Самостійність, відповідальність, успішність, конструктивне самоствердження в майбутньому дитини неможливі за умов потураючої гіперпротекції та вирішення батьками «тут і тепер» власних психоемоційних проблем.

Індикатори «організація», «конфлікт» і «незалежність», створюючи від'ємний кореляційний зв'язок з іншими компонентами плеяди, указують на напруження, конфліктну ситуацію й водночас утримують терапевтичний потенціал для вирішення проблемної родинної ситуації.

Психологічні ознаки, які утворюють ядро стилю виховання угорців, істотно відрізняються від ознак, притаманних українцям (рис. 3). Усі п'ять компонентів утворюють позитивний кореляційний зв'язок на 1-відсотковому рівні значущості.

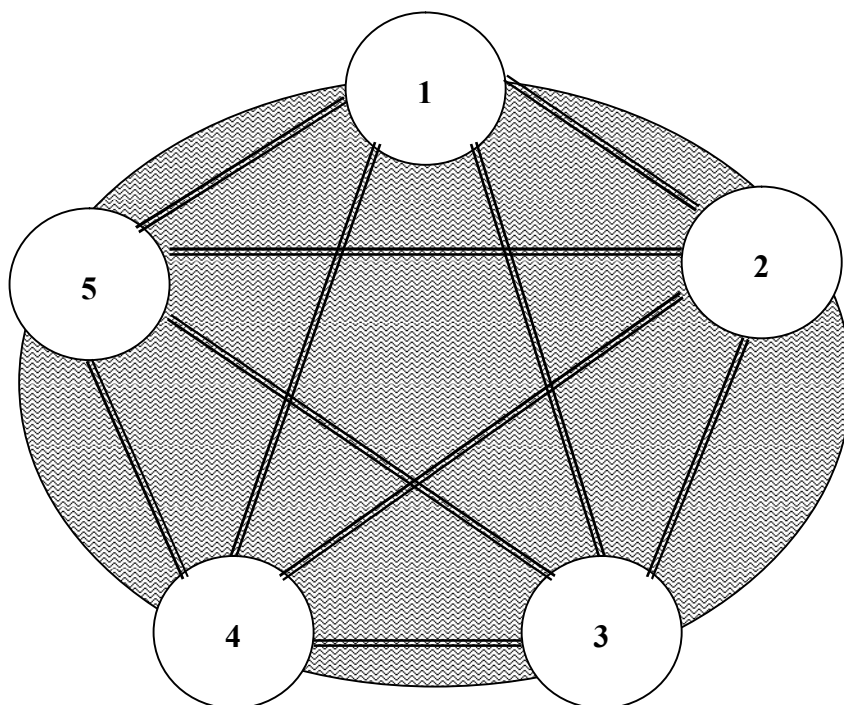


Рис. 3. «Психологічне ядро» етнопсихологічних особливостей стилю виховання угорських батьків

*Вершини позначають: 1 – недостатність вимог-обов'язків; 2 – нестійкість стилю виховання; 3 – мінімальність санкцій; 4 – надання переваги жіночим якостям дитини; 5 – надмірність вимог-заборон.*

*Подвійною лінією позначений позитивний кореляційний зв'язок:*

*====  $\alpha < 0,01$*

Нестійкість стилю виховання угорців, різку зміну прийомів впливу на дитину можна охарактеризувати як домінуючу гіперпротекцію. Батьки люблять дитину, вона знаходиться в центрі їхньої уваги, їй віддають багато сил, часу, але водночас позбавляють самостійності, обмежуючи свободу вибору дитини.

Недостатність вимог-обов'язків до дитини «компенсується» надмірністю вимог-заборон і недостатністю покарань. Як правило, на поведінковому рівні дитина нівелює батьківські заборони, адже покарання не буде. Проте на емоційно-чуттєвому рівні підліток відчуває тиск, тривогу, емоційний дискомфорт тощо. У гіпертимних дітей такі заборони підсилюють реакцію емансипації й зумовлюють гострі афективні реакції екстрапунітивного типу. Якщо дитина має психостенічну, сенситивну або астеничну акцентуацію особистості, то цей стиль виховання підсилює астеничні риси.

Своєрідна етнічна особливість стилю виховання угорців полягає в тому, що вони надають перевагу жіночим якостям дитини. Такий зсув у настановах батьків щодо статі дитини містить неусвідомлюване неприйняття дитини чоловічої статі. Угорські діти виховуються під впливом жорстких гендерних стереотипів. Порівняно з українцями, угорці демонструють низький рівень прийнят-



ності, толерантності, терпимості щодо широкого рольового репертуру реалізації чоловіка та жінки.

Цей стиль виховання, імпліцитно утримуючи в собі труднощі статево-рольової ідентифікації самих батьків, як правило, супроводжується емоційним відторгненням дитини.

Кореляційна плеяда, зображена на рис. 4, розширює плеяду з рис. 3, також була створена розвести надмірність позначок й увиразнити відмінності (рис. 4).

Індикатор «виховна невпевненість батьків» утворює позитивний кореляційний зв'язок на 1-відсотковому рівні значущості з індикаторами «надмірність вимог-заборон», «надання переваги жіночим якостям дитини», «нестійкість стилю виховання», «недостатність вимог-обов'язків», «потурання потребам дитини» і позитивний кореляційний зв'язок на 5-відсотковому рівні значущості з індикатором «мінімальність санкцій».

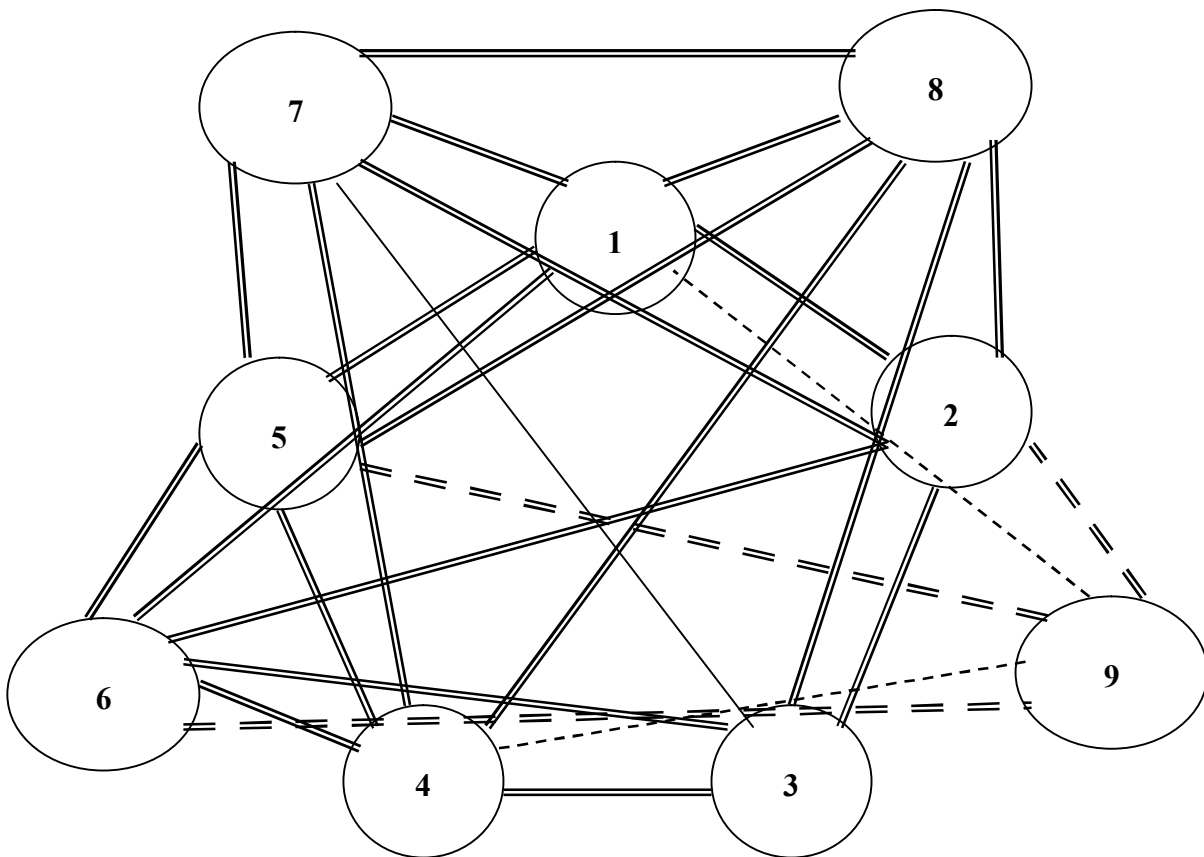


Рис. 4. Етнопсихологічні особливості стилю виховання угорських батьків

Вершини позначають: 1 – недостатність вимог-обов'язків; 2 – нестійкість стилю виховання; 3 – мінімальність санкцій; 4 – надання переваги жіночим якостям дитини; 5 – надмірність вимог-заборон; 6 – недостатність вимог-обов'язків; 7 – виховна невпевненість батьків; 8 – потурання потребам дитини; 9 – контроль.

Подвійною лінією позначений позитивний кореляційний зв'язок, подвійною пунктирною – негативний зв'язок:

====  $\alpha < 0,01$

====  $\alpha < 0,01$

Виховна невпевненість передбачає підвладну позицію в спілкуванні з дитиною, виявляється через низький рівень вимог до дитини, узгоджується з потуранням будь-яких її потреб, відсутністю покарань, зміною стилю виховання – від ліберального до авторитарного, орієнтацією й реагуванням на узалежнений, жіночий тип поведінки дитини та «регулюється» надмірністю заборон.

Компонент «потурання потребам дитини» утворює позитивний кореляційний зв'язок з компонентами «недостатність вимог-обов'язків», «надмірність вимог-заборон», «надання переваги жіночим якостям дитини», «мінімальність санкцій», «нестійкість стилю виховання» і від'ємний кореляційний зв'язок з елементом «організація» ( $p \leq 0,01$ ).

Потурання вимогам і потребам дитини відображає ситуативність, нецілеспрямованість виховного впливу, задоволення альтер-его, компенсацію недоліків виховання власне батьків. Таке надмірно поблажливе ставлення відповідає відсутності домашніх, сімейних обов'язків у дитини, надмірності обмежень з мінімальністю покарань. Потураючий батько спрямовує свою увагу та любов, якщо дитина демонструє жіночий, пасивний, несамостійний патерн поведінки. Унеможливорює потурання конструктивна ієрархічність, організованість сімейної системи, адекватний рольовий і владний розподіл у родині.

Позитивна кореляція складника «недостатність вимог-заборон» і складників «надмірність вимог-заборон», «недостатність вимог-обов'язків», «нестійкість стилю виховання», «мінімальність санкцій», «надання переваги жіночим якостям дитини» увиразнює відсутність чітко визначеної стратегії виховання ( $p \leq 0,01$ ). На перший погляд дивно, що індикатори «недостатність вимог-заборон» і «надмірність вимог-заборон» утворюють позитивний кореляційний зв'язок із можливістю похибки в 0,01%. Стиль виховання угорців утримує заборони як засіб свідомого і/або несвідомого маніпулювання дитиною. Однією з головних констант виховних вимог є покірنا, узалежнена поведінка, яка регулюється надмірністю заборон або їхньою недостатністю, реагуванням на жіночий тип поведінки.

Від'ємна кореляція компонентів «недостатність вимог-заборон» і «надмірність вимог-заборон» та компонента «контроль» засвідчують, що психологічно здорова ієрархічність сімейної організації, низький рівень ригідності сімейних правил не потребують деструктивної регуляції, координації дитячої поведінки, маніпулювання шляхом збільшення або зменшення кількості заборон.

Індикатор «контроль» утворив від'ємні кореляційні зв'язки з індикаторами «недостатність вимог-заборон», «надмірність вимог-заборон», «нестійкість стилю виховання» ( $p \leq 0,01$ ) і компонентами «недостатність вимог-обов'язків», «надання переваги жіночим якостям дитини» ( $p \leq 0,05$ ).

Помірно високі показники за шкалою контролю визначають адекватний рольовий розподіл і релевантну йому ідентифікацію членів сім'ї. Тому структурована сімейна система виключає чергування протилежних за змістом прийомів виховання, які уособлюють нестійкість стилю виховання, як неефективний виховний вплив. Оскільки така система не має гендерних чи владно-підвладних упереджень, то вона не зорієнтована на позитивне сприйняття фемінних або мускулінних якостей членів родини.

Ієрархічність сімейної організації передбачає розподіл сімейних обов'язків і гнучкий підхід до оцінювання їхнього виконання.

Аналіз етнопсихологічних особливостей стилю виховання угорців дає нам змогу зробити висновки, що ефективним методом психологічної допомоги буде системна сімейна терапія, одним із метод роботи якої є визначення та гармонізація сімейної системи як такої.

Аналізуючи подібне та відмінне в етнопсихологічних особливостях стилів виховання українців та угорців, слід відмітити, що повторюються два компоненти – «недостатність вимог-обов'язків» і «нестійкість стилю виховання». Основний стиль виховання українців, означений «психологічним ядром», можна охарактеризувати як потураюча гіперпротекція. Переважний стиль виховання угорців, визначений таким самим чином, слід сприймати як домінуюча гіперпротекція.

Деструктивний виховний потенціал двох етносів має спільні риси, проте має й суттєві відмінності. Так, порівняно з українцями, угорці уникають надмірних суворості та покарань, регулюючи поведінку дитини чергуванням кількості заборон.

Українці тяжіють до суворих покарань і надмірних заборон, проте, урахувавши нестійкість стилю виховання, дитині не завжди «перепадає».

Істотною відмінністю в сприйнятті власних дітей українцями й, угорцями є те, що перші зорієнтовані позитивно реагувати на дитячі якості молодшого школяра, утримуючи, таким чином, дитину в сімейній системі, вирішуючи власні психоемоційні проблеми та формуючи інфантилізм. Угорці ж надають переваги жіночим якостям дитини, несвідомо проектуючи/вирішуючи власний ставово-рольовий конфлікт ідентичності, виховуючи дитину в системі жорстких гендерних стереотипів.

Перспективним терапевтичним напрямом роботи як з українцями, так і з угорцями є робота із сім'єю як системою, орієнтація на адекватну сімейну ієрархію, рольова структурованість, планування та організованість сімейної активності, визначеність сімейних правил й обов'язків тощо.

Проблемність дитини, труднощі виховання, безрезультатний педагогічний вплив також утримують етнопсихологічну детермінанту. Проаналізуємо особливості виховання українськими батьками проблемної дитини (рис. 5).

Позитивна кореляція на 1-відсотковому рівні значущості між індикаторами «проблемність» і «розширення сфери батьківських почуттів» виказують домінуючий чинник педагогічної квестії.

Індикатор «розширення сфери батьківських» почуттів відображає зрушення в сімейній системі. У цій родині або відсутній один з батьків, напевно, тато, або подружні відносини порушені, і найчастіше мама проектує на дитину комплекс складних, як правило, суперечливих почуттів та ідеалізує відносини з нею. Такий рольовий перерозподіл чи неповна сім'я, безумовно, травмує дитину, провокуючи психологічні проблеми. Крім того, усвідомлюване означення проблем із дитиною дозволяє несвідомо уникати родинних, особистих проблем.

Другий за статистичною значущістю компонент, який виокремлює формування проблемної дитини, – «мінімальність санкцій» ( $p \leq 0,01$ ). У цій родині дитину ніколи не карають, що б вона не зробила, або ж використовують покарання вкрай рідко. Безкарність набуває сенсу потурання. Дитина, яка не відчуває меж дозволеного, прагне випробувати батьків і межі дозволеного. У цій грі дитина «обійшла» батьків.

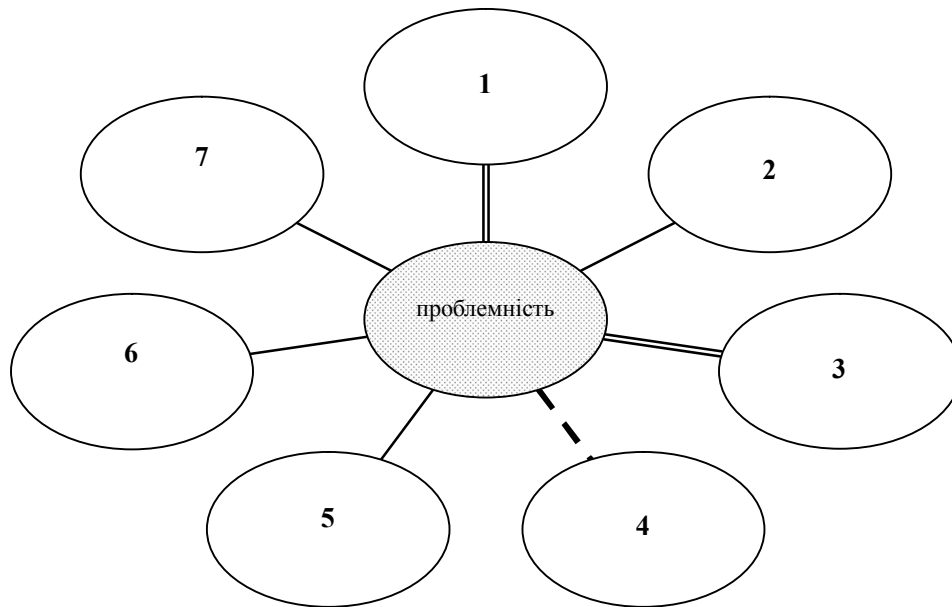


Рис. 5. Особливості виховання проблемної дитини українськими батьками

Вершини позначають: 1 – мінімальність санкцій; 2 – недостатність вимог-заборон; 3 – розширення сфери батьківських почуттів; 4 – орієнтація на активний відпочинок; 5 – проєкція на дитину власних небажаних якостей; 6 – нерозвиненість батьківських почуттів; 7 – фобія втрати дитини.

Одинарною та подвійною лініями позначений позитивний кореляційний зв'язок, пунктирною – негативний кореляційний зв'язок:

====  $\alpha < 0,01$   
 \_\_\_\_\_  $\alpha < 0,05$   
 - - - -  $\alpha < 0,05$

Позитивна кореляція на 5-відсотковому рівні значущості поєднує елементи «проблемність» і «недостатність вимог-заборон». Крім того, що дитину не карають, їй нічого й не забороняють. Навіть якщо й існують будь-які заборони, дитина легко їх порушує. Вона сама визначає коло своїх друзів, час їжі, прогулянок, свої заняття, час повернення додому ввечері тощо. Такий тип виховання стимулює розвиток гіпертимного типу особистості в дитини й особливо нестійкого типу.

Почасти таке потурання пояснюється фобією втрати дитини: позитивна кореляція між індикаторами «проблемність» і «фобія втрати дитини» ( $p \leq 0,05$ ). Невпевнені батьки бояться помилитися, мають перебільшене уявлення про «тендітність» дитини, її хворобливість тощо.

Іншою причиною фобії можуть бути перенесені раніше дитиною складні захворювання, якщо вони були тривалими. Ставлення батьків до дитини формувалося під впливом страху її втрати. Цей страх змушує їх тривожно прислухатися до будь-яких побажань дитини й поспішати задовольнити їх.

Типові висловлювання таких батьків утримують іпохондричне побоювання за дитину, у неї знаходять безліч хворобливих проявів, спогади про давно минулі хвороби достатньо свіжі та дратівливі.

Позитивна кореляція між індикаторами «проблемність» і «нерозвиненість батьківських почуттів» також висвітлює причини педагогічних проблем ( $p \leq 0,05$ ). Емоційне відторгнення, а часом і жорстоке поводження супроводжують бать-

ківське ставлення. Батьки не приділяють достатньо уваги, не заглиблюються в радощі або проблеми, часом їм узагалі неприємно мати справу з власною дитиною. Емоційна та сенсорна депривація, безумовно, негативно впливає на дитину.

Елемент «проекція на дитину власних небажаних якостей» утворює позитивну кореляцію з елементом «проблемність» ( $p \leq 0,05$ ). Причиною сприйняття «негативного образу дитини», її емоційне відкидання є те, що в дитині батько ніби бачить риси характеру, які відчуває, але не визнає в самому собі. Це можуть бути: агресивність, лінощі, потяг до алкоголю, ті чи інші схильності, негативізм, протестні реакції, нестриманість тощо. Ведучи боротьбу з такими ж, істинними або уявними, якостями дитини, найчастіше батько отримує із цього емоційну вигоду для себе. Боротьба з небажаною якістю в комусь іншому допомагає йому вірити, що в нього цієї вади немає. Батьки багато й охоче говорять про свою непримиренну та постійну боротьбу з негативними рисами й слабкостями дитини, про заходи й покарання, які вони, у зв'язку із цим, застосовують. У висловлюваннях батька відчувається зневіра в дитині, нерідкі інквізиторські інтонації з характерним прагненням у будь-якому вчинку виявити «справжню», тобто погану причину.

У такій сім'ї батьки не схильні планувати та проводити разом із дитиною вільний час, скоріш вони свідомо відмовляються від такої опції, що засвідчує від'ємна кореляція між компонентами «проблемність» та «орієнтація на активний відпочинок» ( $p \leq 0,05$ ). Егоцентрична сконцентрованість на власних проблемах, нестача ресурсів на активний відпочинок, відкидання важливості уваги до дитини, інфантильна рольова позиція, неприємні відчуття батьків від спілкування з власною дитиною призводять до «проблемності» молодшого школяра.

Аналіз особливостей виховання проблемної дитини, а точніше занедбаної, дозволяє зробити однозначні висновки про те, що її проблемність повністю зумовлена сімейними деструктивними взаємовідносинами, особистісними психологічними проблемами батьків, неадекватністю педагогічного впливу тощо. Тому терапевтичний напрям роботи з проблемною дитиною ми вбачаємо в сімейній терапії.

Етнопсихологічні особливості виховання проблемної дитини в угорській сім'ї утримують свої відмінності (рис. 6).

Психологічний портрет «проблемної» угорської дитини має гендерні особливості, це, безумовно, хлопчик. Така кореляція дозволяє нам припустити, що до дівчинки батьки ставляться поблажливіше, їй більше дозволяють, а особливості її проявів не відзначають як проблемні.

Щодо хлопчика, то батьки свідомо реагують, схвалюють і вимагають лише чоловічих, маскулінних проявів молодшого школяра: від'ємна кореляція між індикаторами «проблемність» і «надання переваги жіночим якостям дитини» ( $p \leq 0,05$ ). Будь-які «жіночі» прояви – сльози, нетерплячість або нестійкість – суворо засуджуються та караються.

Узагалі структурування процесу виховання відбувається за допомогою надмірних покарань: позитивна кореляція на 1-відсотковому рівні значущості між компонентами «проблемність» і «надмірність санкцій». Батьки гіпертрофовано реагують, використовують суворі покарання навіть за мізерні порушення поведінки. Вони впевнені, що справжнього чоловіка потрібно виховувати суворо, створюючи майже спартанські умови.

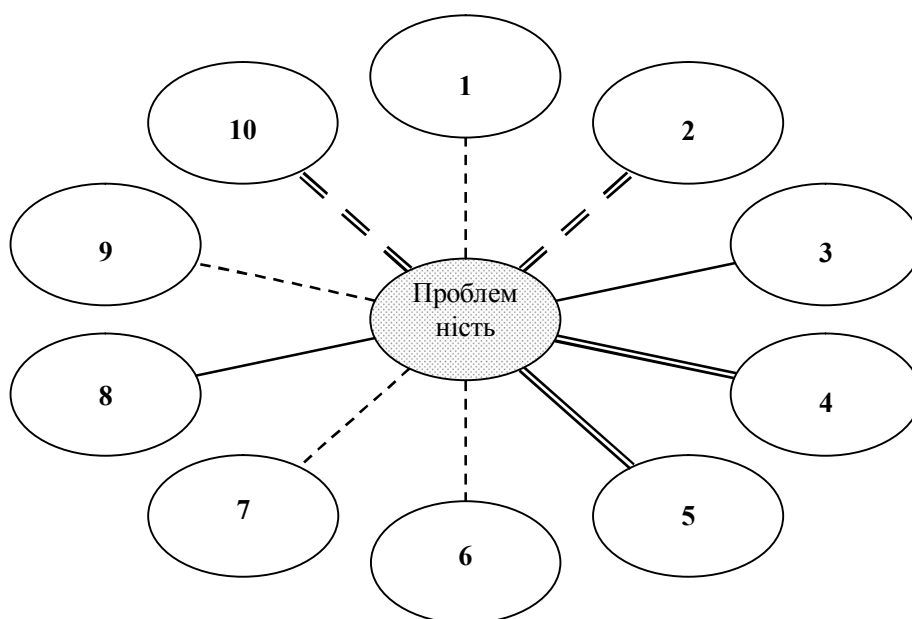


Рис. 6. Особливості виховання проблемної дитини угорськими батьками

Вершини позначають: 1 – гіпопротекція; 2 – недостатність вимог-обов’язків; 3 – орієнтація на досягнення; 4 – надмірність санкцій; 5 – згуртованість; 6 – надання переваги жіночим якостям дитини; 7 – виховна невпевненість батьків; 8 – розширення сфери батьківських почуттів; 9 – нестійкість стилю виховання; 10 – гіперпротекція.

Подвійною та одинарною лініями позначені позитивні кореляційні зв’язки, пунктирними – негативні кореляційні зв’язки:

- =====  $\alpha < 0,01$
- =====  $\alpha < 0,05$
- =====  $\alpha < 0,01$
- $\alpha < 0,05$

Хлопчика орієнтують на високу шкільну успішність, мають надію на блискучу реалізацію в суспільстві в майбутньому, бачать його значущою, великою людиною: позитивна кореляція між елементами «проблемність» та «орієнтація на досягнення» ( $p \leq 0,05$ ). Такі жорстко визначені, суворі, перебільшені вимоги нашоухують на думку, що батьки не змогли досягнути того, на що претендували, того, як вони вважають, що вони насправді заслуговують. Цю «прикрість» і «випадкову помилку» повинна виправити дитина. У цьому випадку тиск та не-реалізованість батьків є визначальним чинником «проблемності» дитини.

Особливий акцент батьки роблять на родині: позитивна кореляція на 1-відсотковому рівні значущості між складниками «проблемність» і «згуртованість». Дитину виховують у дусі турботи про сім’ю та її членів, передусім конститується належність до родини, схвалюються взаємодопомога та взаємопідтримка.

Такий конструктивний вияв індикатора «згуртованість» майже нівелюється потребами, які його інтенсифікують, що відображає позитивна кореляція між компонентами «проблемність» і «розширення сфери батьківських почуттів» ( $p \leq 0,05$ ). Можливо, такий маскулінний, спартанський тип виховання, вимагання мужності й

успішності є свідченням неповної сім'ї, у якій мати проектує на хлопчика образ ідеального чоловіка, потребує особливої уваги, утримує еротичний перенос.

Цікавим є те, що батьки або мама не визнають, свідомо відкидають неадекватність або неправильність власного педагогічного впливу: від'ємна кореляція між складниками «проблемність» і «виховна невпевненість батьків» і «нестійкість стилю виховання» ( $p \leq 0,05$ ). Вони обіймають авторитарну, владну позицію відносно дитини, дуже часто нечутливі до потреб дитини, особливо емоційних. Проте, на думку батьків, їхнє виховання послідовне, продумане, має чітку, визначену стратегію.

Ілюзія щодо правильності виховання дітей, окреслена, раціональна за суб'єктивними відчуттями позиція призводять до того, що програшною, невдалою, ірраціональною ланкою в педагогічній діаді призначається дитина. Чутлива, любляча дитина згодна бути й проблемною, якщо в цій ролі вона допоможе, компенсує, стане емоційно більш близькою, прийнятою хоча б у такій позиції. Настанова, завужена рольова позиція дитини визначають її «проблемність». Крім того, дитина засвоює рольовий репертуар і переносить його в життя поза сім'єю, що, безумовно, створює труднощі й у процесі шкільної адаптації.

Справжня позиція та роль дитини в сім'ї не проголошуються або/і не усвідомлюються батьками: від'ємна кореляція між індикатором «проблемність» і індикатором «гіперпротекція» на 1-відсотковому рівні значущості та компонентом «гіпопротекція» на 5-відсотковому рівні значущості. Отже, який насправді рівень протекції в процесі виховання дитини? Аналізуючи результати дослідження, ми вважаємо, що рівень включеності, сил, уваги, часу, які приділяються дитині, варіюються, можуть бути фрагментарними, мозаїчними, дуже різними за інтенсивністю або вираженістю, залежно від психологічного стану батьків. На актуальному перетині уваги батьків знаходяться вони самі, їм не вистачає ресурсів для виховання дитини.

Від'ємна кореляція між елементами «проблемність» і «недостатність вимог-обов'язків» указує на певну невизначеність щодо обов'язків дитини в родині ( $p \leq 0,01$ ). На думку батьків, вони достатньо раціонально та правильно наділили дитину певною кількістю обов'язків, які їй під силу за віком.

**Висновки.** Отже, психологічний портрет «проблемної» угорської дитини утримує детермінанти, які вказують на напруженість психологічного поля сім'ї. Гендерні особливості виховання дозволяють припустити, що найчастіше за проблемних дітей угорці визнають хлопчиків, у той час як до дівчаток ставляться більш поблажливо. Батьки обіймають владну, авторитарну позицію відносно дитини, часто залишаючись байдужими до її потреб. Високий рівень власних психологічних проблем, зрушення в сімейній структурі пояснюють низький рівень включеності в процес виховання дитини та визначають її «проблемність».

Таким чином, унаслідок факторизації результатів дослідження батьків ми виокремили психологічне напруження в різних аспектах виховання українцями й угорцями. Основний стиль виховання українців, означений «психологічним ядром», можна охарактеризувати як потураюча гіперпротекція. «Психологічне ядро» етнопсихологічних особливостей стилю виховання угорських батьків ви-

значено як домінуюча гіперпротекція. Стилi виховання, притаманні двом етносам, містять свої особливості та відмінності.

Особливості виховання проблемних і українських, і угорських дітей засвідчують, перш за все, що проблемність повністю зумовлена сімейними деструктивними взаємовідносинами, особистісними психологічними проблемами батьків, неадекватністю педагогічного впливу тощо. Тому терапевтичний напрям роботи з проблемною дитиною ми вбачаємо в сімейній терапії.

1. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии : методическое пособие / Э. Г. Эйдемиллер // Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу ; под общ. ред. Л. И. Вассермана. – М. : Фолиум, 1996. – Вып. 1. – 48 с.
2. Кимбл Г. Как правильно пользоваться статистикой / Г. Кимбл ; пер. с англ. Б. И. Клименко. – М. : Финансы и статистика, 1982. – 294 с.
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – С. Пб. : Речь, 2004. – 392 с.



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ Г.С.КОСТЮКА (на біографічному матеріалі)

*У статті піддається аналізу творчий потенціал Григорія Силовича Костюка за допомогою біографічного методу. Досліджуються значущі періоди в житті вченого і їх вплив на його творчу діяльність.*

**Ключові слова:** *творчий потенціал, біографічний метод, психолог-новатор, творча діяльність.*

*In the article the formation of Grigory Kostyuk creative potential by means of biographical method is analyzed. The most successful periods of the scientist's life and their influence on his creative activity are considered.*

**Key words:** *creative potential, biographical method, psychologist-innovator, creative activity.*

Проблема творчого потенціалу особистості є в полі зору найактуальніших запитів сучасної вітчизняної психологічної науки. Серед методів, що знаходяться в царині дослідницьких інтересів, вагоме місце займає біографічний метод, який уможлиблює процес глибинного пізнання генези становлення і розвитку творчої особистості.

Оскільки сьогодні в психологічній науці ще не вибудовані методологічні принципи побудови системи творчої біографії, дотримуємось тих концепцій, які пов'язані як з вивченням особистісних здібностей, так і впливів навколишнього середовища (сім'я, освітні заклади, оточення загалом) на творчу особистість [1, с.398].

Звідси для побудови біографічного аналізу процесу становлення і розвитку творчого потенціалу Г.С.Костюка виходимо із таких головних засад:

1) вихідною основою для вивчення видатної особистості (генія, таланта) повинна бути наявність констатації обдарованості в тій чи іншій галузі діяльності;

2) необхідне виявлення принципово вагомих і значущих періодів у житті творчої особистості і встановлення конкретних зв'язків між цими періодами і творчими продуктами;

3) необхідне вивчення макро- і мікросередовища буття творчої особистості та їх вплив на творчу діяльність;

4) слід вивчити творче «кредо» (творчі плани, стратегії) конкретної людини, мисленнєві пошуки, етичну й естетичну оцінку світу, моральні ідеали та ін. – стратегію її творчості в цілому;

5) особливої уваги вимагає вивчення індивідуального стилю творчої діяльності (джерела, розвиток, форми й особливості прояву, реагування на різні утруднені умови, бар'єри, перешкоди на шляху реалізації творчих замислів);

6) у міру можливостей робити аналіз впливу творчості особистості на оточення (культура, сучасники, нащадки) [1, с.398–399].

**Мета** дослідження – проаналізувати основні рушії розвитку творчого потенціалу Григорія Силовича Костюка у контексті біографічного методу.

Григорій Силович Костюк є найвидатнішим українським психологом ХХ століття. Він найбільш гармонійно й плідно поєднав у своїй особі таланти організатора, теоретика психологічної науки, вихователя студентської й наукової молоді. Започаткована ним психологічна школа користується заслуженим авторитетом, а його основні праці ввійшли в золотий фонд психологічної науки.

Родинне оточення – I етап.

Григорій Силович Костюк народився 5 грудня 1899 р. у селі Могильне (нині Гайворонського району Кіровоградської області) у простій селянській сім'ї. Батько – Сила Варфоломійович (1861–1939) та Марфа Дмитрівна (1872–1972) Костюки все життя працювали на землі. Марфа Дмитрівна була дуже набожна, прожила 102 роки, переживши свого чоловіка на 33 роки. Було в Костюків дев'ятеро дітей, але більшість померли – хто малими, а хто вже дорослими. Лишилось двоє: син Григорій та дочка Ганна.

Діти змалечку були привчені фізично працювати. Так, Григорій ще маленьким хлопчиком ходив з батьком у поле, поганяв волів під час оранки. Батьки виховали в допитливого хлопчика працьовитість, зростили в ньому кращі душевні й моральні риси трудового народу [2, с.224–225]. Помітивши непересічні здібності сина, доклали максимум зусиль, щоб дати йому освіту.

Навчання – II етап.

Навчався Григорій в школі у своєму селі, потім з 12 років продовжував навчання у Немирові (Вінницька область), де була одна з кращих в Україні гімназій. За успіхи в навчанні хлопця взяли на повне утримання до колегії Павла Галагана в Києві – середнього навчального закладу підвищеного типу, куди відбирали дітей з усієї України. В історії української освіти цей приватний навчальний заклад займає особливе місце. Заснований він був у 1871 р. багатим поміщиком і культурним діячем ліберально-буржуазного напрямку Г.П.Галаганом на честь свого сина Павла. У колегії було всього 80 вихованців. Григорій Костюк зміг навчатися тут саме завдяки тому, що в умовах великого конкурсу блискуче здав вступні іспити і був зарахований на повне утримання колегії. Певна самостійність закладу, підбір високопрофесійних педагогів і обдарованих вихованців, широка програма, що наближалася до інститутської, – усе це створило гарні умови для навчання. Будучи гімназистом, а потім і студентом, приїжджав на канікули до батьків, щоб допомогти по господарству.

У роки громадянської війни колегія Павла Галагана припинила своє існування, Г.С.Костюк їде 1919 р. у рідне село Могильне і там працює учителем математики.

Любов до педагогічної праці, а з нею і великий потяг до знань спонукають Григорія до навчання (з 1920 р. по 1923 р.) на філософсько-педагогічному відділі факультету професійної освіти Київського інституту народної освіти ( правонаступника Університету св. Володимира), де викладали такі відомі науковці як С.Ананьїн, В.Асмус, О.Гіляров, Й.Селіханович та ін. [3, с.1223]. Від своїх учителів Григорій перейме велику любов до науки, вміння відстоювати наукові інтереси, позиції, принциповість, невгамовну спрагу знань.

Аби мати змогу вчитися, одночасно працював коректором, редактором відділу мови у видавництві «Книгоспілка». Дослідницький хист у талановитого юнака прокинувся ще в студентські роки. Він був старостою студентського наукового гуртка (семинар підвищеного типу), на заняттях якого виступав із цікавими науковими розвідками [4, с.114].

Трудова діяльність – III етап.

Після закінчення навчання Григорій Силович очолює одну з дослідних шкіл Наркомосвіти України (61-ша школа ім. І.Франка), де завоював великий авторитет своєю принциповістю та відданістю справі. У школі, якою завідував Г.С.Костюк, гармонійно поєднувалось навчання з фізичною працею, прекрасні майстерні й садки, у яких діти охоче працювали. Звідси, мабуть, зароджувався науковий напрямок, якому присвячує значну частину свого творчого життя – дослідження ролі спадковості, середовища й виховання в розвитку дитини і визначення на цій основі оптимальних для її подальшого дорослого життя навчальних підходів.

Поєднуючи керівництво школою з навчанням в аспірантурі з психології, Г.С.Костюк проводить дослідження з проблеми розумового розвитку учнів, публікує їх результати. Спираючись на велику базу даних, ставить під сумнів домінуючу на той час теорію константності (незмінності) показників розумових здібностей дитини, розкриває роль умов, за яких відбувається психічний розвиток [5, с.219]. У журналі «Радянська освіта» за 1924 р. (№ 9–10) з'явилась перша публікація за підписом Г.С.Костюка «Математика в трудовій школі (з досвіду київських трудових шкіл за 1923/1924 уч. рік)». У цій ґрунтовній праці 24-річного автора виразно виступили характерні риси творчого почерку майбутнього видатного вченого – гострота думки, широта погляду, бездоганна логіка викладу. Статті молодого вчителя друкуються в журналах «Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», в окремих збірниках.

Починаючи з 1924 р. Г.Костюком було опубліковано більш як 250 праць.

У 1928 році без відриву від роботи він закінчив аспірантуру при ІНО, а в 1929 р. успішно захистив дисертацію. Основний зміст дисертації викладено в ґрунтовній публікації «До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах».

З 1930 р. Г.С.Костюк працює в системі вищої школи та науково-дослідних закладів. У цьому році він очолив кафедру психології Київського педагогічного інституту і відділ психології Українського науково-дослідного інституту педагогіки. У 30-річному віці Григорій Силович Костюк став організатором психологічної науки в республіці. Десятирічний період вчителювання (1919–1920, 1922–1930) збагатив його практичним досвідом роботи [4, с.116].

Як учений-дослідник Г.С.Костюк формувався і працюючи після закінчення аспірантури науковим співробітником дослідно-педагогічної станції Наркомосу (1928–1930). У 1930–1932 роках він був деканом педологічного факультету Київського педінституту.

Викладацька діяльність успішно поєднувалась із науковою, результатом якої були не тільки багаточисельні наукові публікації (статті), але й підручник з психології для вузів (1939 р.), 16 (з 20) розділів якого написав Г.С.Костюк. Під-

ручник перевидавався у 1941, 1955, 1961, 1968 рр. у поновленому вигляді (за редакцією Г.С.Костюка).

У роки Великої Вітчизняної війни Г.С.Костюк, на той час уже професор, завідує кафедрою педагогіки і психології Сталінградського інституту. У складі добровільної протипожежної дружини бере участь у захисті міста; пізніше викладає в Об'єднаному українському університеті, який працював тоді в Казахстані, у м. Кзил-Орда. Невдовзі після звільнення Києва від ворога Григорій Силевич повертається туди і продовжує свою натхненну й плідну діяльність.

У 1943–1944 роках Г.С.Костюк був деканом педагогічного факультету. Кафедру психології Київського державного педагогічного інституту ім. О.М.Горького очолював до 1952 року. Пізніше продовжував читати в цьому вузі лекції як професор кафедри (до 1960 р.). Періодично виступав перед директорами шкіл і учителями, які підвищували кваліфікацію.

Цікавими є спогади його студентів (А.Денисюка): «Лекції, які читав Г.С.Костюк на факультеті педагогіки і психології Київського державного педагогічного інституту ім. М.Горького (1950–1953 рр.) були надзвичайно цікавими; вражала його здатність чітко висловлюватися так, щоб навчальний матеріал глибоко усвідомлювався студентами... Він не читав заздалегідь написаного тексту, не диктував матеріал, на занятті панувало інше – глибока думка, доступні слова, чітке формулювання основних понять і категорій... Це було те, що можна назвати красою педагогічної мудрості» [2, с.246]. Зі спогадів О.С.Васильєвої, В.І.Бутовської: «Вражала його енциклопедична обізнаність. Григорій Силевич вмів подивитися на проблему з оригінальної, нової точки зору; надихав нас не тільки своїми глибокими знаннями психології, а й творчими ідеями та відданістю цій науці» [2, с.251].

У 1945 році Г.С.Костюк виступає ініціатором створення Науково-дослідного інституту психології УРСР (нині – Інститут психології НАПН України). Протягом 27 років Григорій Силевич був директором цієї установи, яка стала центром координації наукової діяльності українських психологів, осередком психологічної думки.

Намагаючись охопити різні галузі психології, керований Г.С.Костюком інститут сконцентрував свої основні зусилля на розробці проблематики, безпосередньо пов'язаної з психічним й особистісним розвитком дитини (нормальної й аномальної), з психологічним забезпеченням ефективного навчання й виховання [3, с.125].

Велику науково-організаційну роботу Г.С.Костюк проводив не тільки як директор інституту, а і як член президії Академії педагогічних наук СРСР, голова Українського відділення Товариства психологів СРСР, член редколегії журналів «Вопросы психологии» і «Радянська школа», як керівник заснованих ним видань: «Наукових записок НДІ психології УРСР», науково-методичного збірника «Психологія», серії «Нариси з історії вітчизняної психології».

Не заперечуючи проти доцільності узагальнення передового педагогічного досвіду, Г.С.Костюк наголошував, що це не є генеральним шляхом розвитку педагогічних наук. «Наука, – неодноразово вказував Григорій Силевич, – має йти попереду досвіду і вказувати йому шляхи» [2, с.258].

У кінці 50-х та в 60-х роках висувалося чимало ініціатив щодо поліпшення системи освіти, які не мали під собою належного наукового підґрунтя, одна з яких – політехнізація системи освіти і трудове навчання школярів. Григорій Силлович виступив проти надмірного і бездумного захоплення цими ідеями, зазначаючи, що самі по собі вони не можуть вирішити проблеми шкільної освіти, що залучення школярів до праці ще не забезпечує належного дидактичного й виховного ефекту, що лише та праця, яка має розвивальний характер, може дати належний педагогічний результат, сприятиме розвитку особистості школяра [2, с.258].

Послідовно виступав Григорій Силлович і проти однобічного тлумачення сутності профорієнтаційної роботи і зазначав, що необхідно враховувати не лише вимоги суспільства, а й нахили особистості, її інтереси й здібності.

Григорій Силлович не завжди підтримував кадрову політику партії, оскільки керувався власними моральними принципами у практиці добору кадрів. Тому він постійно викликав спротив влади (ще й будучи безпартійним), проте саме завдяки своїй принциповості багато зробив для збереження і примноження наукового потенціалу інституту (обстоюючи і захищаючи свої кадри).

У 1972 році Г.С.Костюк залишає посаду директора Інституту психології АПН України (як директор інституту він не дуже «вкладався» у радянську систему). Разом з тим він продовжує плідну роботу (до кінця свого життя), очолюючи лабораторію психології особистості Інституту психології УРСР, Київську лабораторію розвитку мислення школярів Науково-дослідного інституту загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР (яка працювала при НДІ психології УРСР).

У 1976 р. за редакцією Г.Костюка опубліковано посібник з вікової психології, який був гідно оцінений фахівцями (високий науковий рівень, доступність).

25 січня 1982 року на 83-му році життя перестало битися серце Григорія Силловича Костюка.

Г.С.Костюк відомий і як історик психологічної науки. Під його редакцією і активній авторській участі було видано чотири томи «Нарисів з історії вітчизняної психології». Учений досліджував психологічні погляди Шевченка, Скороди, Радищева, Ломоносова, Белінського, Герцена, Ушинського, Ланге, Сеченова, Павлова, Горького та ін.

Г.С.Костюк мав багато друзів в усіх республіках СРСР і за кордоном, яких приваблювали людська чарівність і душевність ученого. Праці його перекладались багатьма мовами світу. Він мав великий міжнародний авторитет. Його запрошували читати лекції, брати участь у міжнародних конференціях (Будапешт, Лондон, Монреаль, Женева, Брюссель, Белград та ін. міста).

Вивчення біографії такої видатної людини, як Григорій Силлович Костюк, дає нам можливість виокремити суттєві ознаки особистості обдарованого науковця і зробити абрис його психологічного портрету. Григорію Силловичу були притаманні: доброзичливість, висока духовність, аналітичність, терпіння, вміння зрозуміти іншого, висока працелюбність і феноменальна працездатність, саможертвоне подвижництво. Блискучий лектор, умів доносити до аудиторії слухачів найскладніші наукові проблеми доступно й легко. М'який, делікатний і навіть поступливий у житті, він був принциповим і наполегливим у відстоюван-

ні своїх поглядів та позицій. Його характеризувала дивовижна чарівність, демократизм, мужність і хоробрість, інтелігентність, життєрадісність, привітність, уважність. Це був справжній патріот України, мав свої політичні переконання, підтримував усіх, кому загрожувало переслідування влади.

Григорій Силович Костюк був гармонійно складеною людиною, глибоко відчував природу й музику, прекрасно співав. Уважний до кожного співрозмовника, незважаючи на його статус, порядний у ставленні до людей, формувал кадри виключно за наявністю в них інтелектуального й творчого потенціалу. Григорія Силовича поважали за принциповість і віру в добро, безкорисливість, справедливість, за глибокі знання предмета. Простий і скромний, не гордився своєю освіченістю, не ставив себе вище над іншими, володів даром відчуття людей, умів підтримати своїх колег, аспірантів у скрутну хвилину. Інтелігент, всебічно освічений, тактовний, надзвичайно толерантний, характеризувався громадянською мужністю, відданістю справі науки й освіти.

Наукова діяльність Григорія Силовича Костюка охоплює період із середини 20-х до початку 80-х років – період дуже складний для вільного розвитку особистості, а тим паче впровадження відповідних ідей. Змушений підтримати постанову 1936 року про так звані педологічні перекручування, Г.С.Костюк разом з тим активно виступив проти спроб ліквідувати разом із педологією і педагогічну психологію, згорнути її викладання у вузах.

Після «павловської сесії» 1950 року, схвалюючи тезу про необхідність глибокого вивчення матеріального субстрату психіки, наполягаючи на посиленні взаємодії психології з фізіологією вищої нервової діяльності, Г.С.Костюк водночас рішуче обстоював самостійність психології як науки (існувала небезпека її розчинення з фізіологією).

У хрущовські часи, відгукуючись на державні рішення, спрямовані на підсилення трудової підготовки школярів, Г.С.Костюк наполегливо протидіяв відчутному антиінтелектуальному ухилові, яким відзначалася практика реалізації цих рішень (виступав за насичення виробничого навчання учнів інтелектуальним, творчим змістом) [2, с.1237].

Академік Г.С.Костюк завжди був відкритим до нових проблем науки, ініціатором починань, дбайливим керівником, радником і помічником.

Григорій Силович мав гуманну установку на допомогу людям. Він відкрив дорогу в життя багатьом молодим спеціалістам. Здібній, талановитій молоді допомагав вступити до аспірантури, захистити кандидатську дисертацію. Це був взірць керівника, тим більше такої установи, як Інститут психології. Це був взірць людяності, порядності, пунктуальності, високої моралі. Григорій Силович був не лише сам вимогливий до співробітників, а й вчив їх бути вимогливими до себе. Водночас він поєднував цю вимогливість із довірою [2, с.256].

Особливо хочеться наголосити на ролі Г.С.Костюка як талановитого керівника. Своім стилем управління він «ламав» стереотипи лідера, нав'язаного радянським періодом. Спокійна, впевнена манера його монологу, скупі жести лектора на трибуні, відсутність владного погляду в контакт з підлеглими і гордовитої постави за столом у президії зборів завжди викликали велику симпатію до нього як управлінця, теплоту спілкування і зону безконфліктності в будь-якій

діловій ситуації і науковій полеміці. Надзвичайна доброзичливість тону, відсутність зверхності, щирий інтерес до компетентної думки співбесідника, однакове поводження з людиною (незалежно від її статусу і становища), відсутність емоційної напористості в дискусії з людьми сприяло природному й швидкому зближенню його з будь-якою аудиторією [2, с.272]. Це була велична людина (С.О.Муратов) – чуйна і вимоглива, проста й загадкова, поетична і тверезо-раціональна, а найбільше порядна і доброзичлива [2, с.296].

В.В.Андрієвська згадує: «...Уроки Г.Костюка нам ще осмислювати й осмислювати. Думаю, що один з найголовніших – це урок його особистості. Будучи видатним вченим і організатором науки, він був цілком позбавлений типових зовнішніх прикмет «харизматичного лідера»: не було у нього ні величної постави, ні належного твердого наголосу, не любив він ні високих слів, ні великих патетичних жестів, був абсолютно нездатний ні до начальницького гніву, ні до афектації, уникав загострень, усякого надміру. У нього був унікальний людський шарм, який випромінювала вся його постать, невідпорний магнетизм душевної витонченості, органічної культури, інтелігентності, скромності, аристократичної простоти. Критикував він так, що покритикований виходив з його кабінету окрилений. Після розмови з ним все ставало на свої місця, світ повертався до справедливого порядку, попереду ясніла перспектива, зростала упевненість у своїх силах» [2, с.284].

У золотий фонд світової науки ввійшли дослідження Г.С.Костюка з однієї з найскладніших світових проблем – співвідношення виховання, навчання та психічного розвитку особистості. Створення наукової психологічної школи вимагало від Григорія Силовича не тільки воістину титанічних зусиль, але й справжнього морального подвигу жертвовного самозречення.

Григорій Силович ще раз довів світові, що людина лише тоді є справжнім психологом, коли в її душі поєднується мислитель-філософ, універсальний природодослідник, всебічний гуманітарій.

Г.С.Костюк не просто істотно збагатив психологічну науку, але й зробив надзвичайно багато для організації психологічних досліджень в Україні, поширення психолого-педагогічних знань, підготовки педагогічних і психологічних кадрів.

У 1995 році, у зв'язку з 50-річчям Інституту психології АПН України, Кабінет Міністрів України присвоює йому ім'я Г.С.Костюка.

Г.С.Костюк перший серед психологів: а) поставив під сумнів панівну в педології думку про константність розумових здібностей учнів; б) довів, що життєві умови впливають на розвиток мислення особистості, формування її здібностей та здатностей, проаналізував шляхи їх стимулювання; в) розкрив роль спадковості, середовища та педагогічних впливів на формування особистості школяра; г) розкрив сутність індивідуальних відмінностей дітей, їх природних, соціальних та психологічних задатків [2, с.24].

Г.С.Костюк висунув концепцію діяльності суб'єкта як єдності її мотиваційної, змістової і операційної сторін [6, с.3–4]. Наголошуючи на ролі середовища, у якому розвивається особистість, зауважує, що середовище впливає на розвиток індивіда через його діяльність. Із зміною індивіда змінюються й конкретні умови його життя [6, с.9].

Розвиваюча функція навчання, зазначав Г.Костюк, реалізується успішно тільки за певних умов. Зокрема, потрібно приділяти належну увагу не тільки змістові, що має бути засвоєний, а й способам роботи учнів, формам їхньої пізнавальної діяльності, мотивам учіння.

Чільне місце в науковій спадщині Г.С.Костюка посідають дослідження закономірностей психічного розвитку. Зовнішні й внутрішні умови психічного розвитку він розглядав як протилежності, що тісно взаємопов'язані й переходять одна в одну. Знання, вміння, ціннісні орієнтації, які засвоїв суб'єкт, перетворюються на внутрішні фактори його подальшого розвитку, визначають те, як він сприйматиме наступні зовнішні впливи.

Рушійні сили психічного розвитку Г.Костюк вбачав у властивих суб'єктові внутрішніх суперечностях. До них належать розбіжності між:

- новими потребами і прагненнями суб'єкта і наявним рівнем опанування засобів їх задоволення;
- рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати;
- тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого.

Педагогічні впливи, на думку Г.С.Костюка, – повинні сприяти розв'язанню в потрібному для суспільства напрямі внутрішніх суперечностей суб'єкта й водночас виникненню нових, без яких неможливий подальший розвиток.

Г.С.Костюк висував принципові вимоги до виховання й навчання. Він наголошував, що зазнає невдач таке виховання, яке зводиться до сукупності «заходів», зовнішніх впливів на вихованців та ігнорує їхні потреби, думки, почуття, прагнення, їхній внутрішній світ.

У центрі наукових інтересів Г.Костюка завжди залишалась проблема здібностей, індивідуальних відмінностей у психічній діяльності. Розвивальна дія педагогічних впливів, за Г.С.Костюком, опосередковується індивідуальними особливостями психіки учнів [7, с.9–10]. Звідси мова йде про вивчення закономірностей психічного розвитку, генези здібностей, становлення особистості, аналізу рушійних сил, чинників й етапів цих процесів; розкриття, зокрема в їх детермінації внутрішніх факторів, власної активності суб'єкта, а також зовнішніх впливів, у тому числі педагогічних, що організують зазначену активність, спрямовуючи її в певному напрямку [8, с.52].

Та як би ми не намагались піддати аналізу весь науковий доробок Г.С.Костюка і його актуальність для нащадків, усе ж слід відмітити: Г.С.Костюк здійснив найважливіше – розвинув і зберіг психологічну науку в Україні, сформував українську школу психології, заклавши добротну базу наукових кадрів, які й сьогодні продовжують справу свого вчителя, відкриваючи нові горизонти наукового пізнання.

Г.С.Костюк, незважаючи на всі життєві труднощі та перешкоди, працював до останку (навіть будучи в поважному віці), показуючи приклад творчого довголіття.

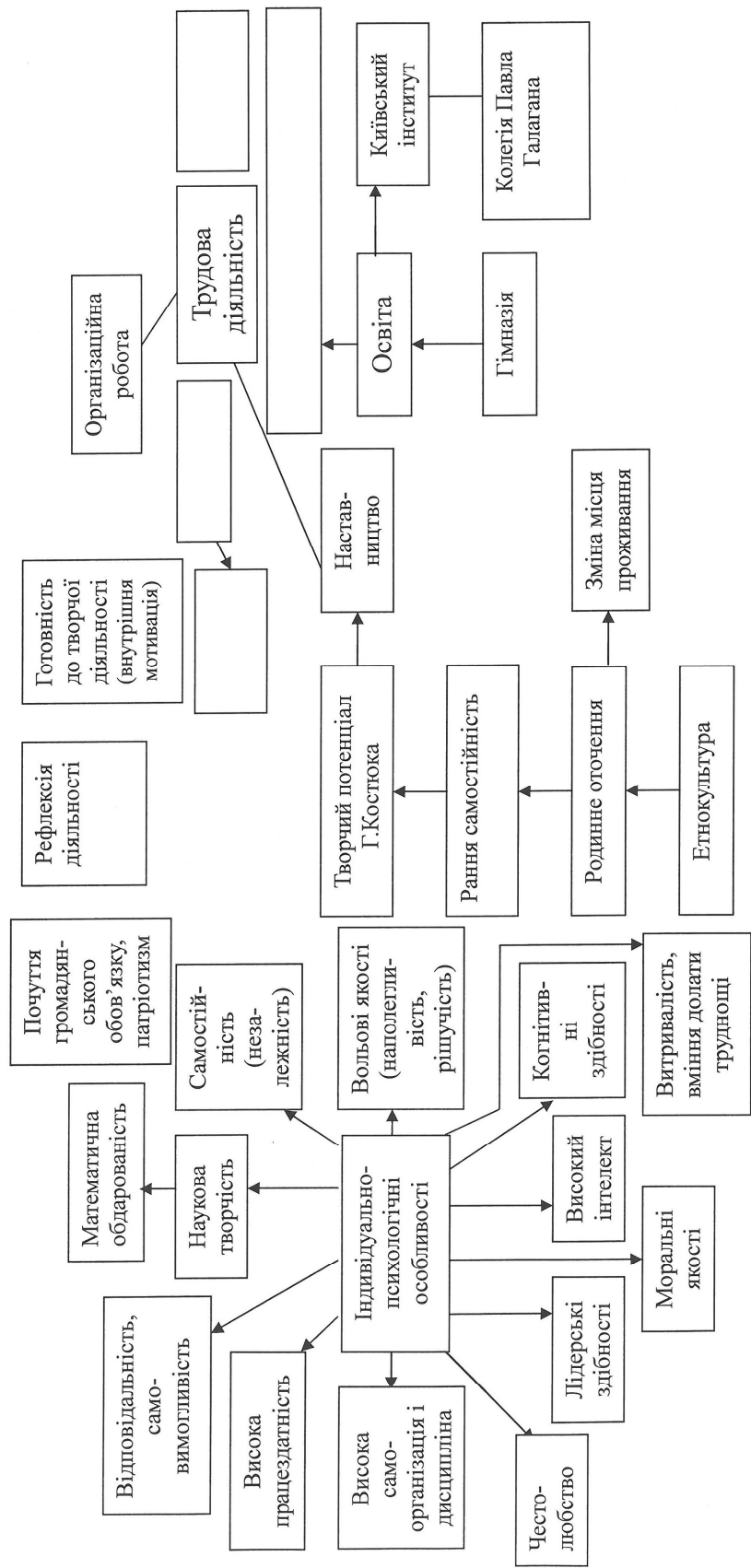
Справу батька гідно продовжили його сини. Костюк Платон Григорович – у галузі нейрофізіології (доктор біологічних наук, професор, академік НАН Ук-



раїни, академік РАН, академік АМН України, директор Інституту фізіології ім. О.Богомольця, директор Міжнародного центру НАНУ), а також Костюк Олександр Григорович – у галузі музикознавства (дійсний член НАН України). У своїх спогадах про батька П.Г.Костюк писав: «Напружена праця, книжки і музика – це був той фон, на якому розвивалось все наше життя і завдяки якому склалось і моє розуміння його найбільших цінностей».

**Висновки.** Звернення до біографічних даних Григорія Силовича Костюка розкриває не тільки хронологію подій і фактів з життя великої людини. За цими важливими вузловими точками його біографії прихований весь процес становлення і розвитку творчого потенціалу великого вченого, подвижника психологічної науки в Україні.

1. Моляко В. А. Психологический анализ творческого потенциала М. А. Врубеля / В. А. Моляко // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 394–407.
2. Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г. С. Костюка // Матеріали III з'їзду Товариства психологів України : зб. наук. праць / ред. О. В. Киричук, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева. – К. : Товариство психологів України, 2000. – 311 с.
3. Балл Г. Григорій Силович Костюк / Георгій Балл // Українська родина : [наук.-метод. посіб.]. – К. : Київський міжрегіональний інститут удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1998. – С. 1223–1238.
4. Губко О. Т. Г. С. Костюк як організатор психологічної науки на Україні / О. Т. Губко // Психология : [респ. науч.-метод. сб.]. – К. : Рад. шк., 1985. – Вип. 25. – С. 113–119.
5. Балл Г. Григорій Костюк – видатний психолог України (до 100-річчя з дня народження) / Георгій Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 218–224.
6. Проколієнко Л. М. Проблема співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку в науковій спадщині Г. С. Костюка / Проколієнко Л. М., Балл Г. О. // Психология : [респ. науч.-метод. сб.]. – К. : Рад. шк., 1985. – Вип. 25. – С. 3–11.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 608.
8. Балл Г. О. Наукова школа Г. С. Костюка: методологічні здобутки і настанови / Г. О. Балл // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань 25 вересня 1996 р. : у 3 т. – К. : ДОК-К, 1996. – Т. 1. – С. 49–56.



Природні задатки

ГЕНЕАЛОГІЯ КОСТЮКІВ

## ГЕРМЕНЕВТИЧНА ПАРАДИГМА В ДОСЛІДЖЕННІ МЕХАНІЗМІВ КОНСТРУЮВАННЯ ГЕНДЕРНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

*Проаналізовано проблему конструювання гендерного досвіду особистості в герменевтичній парадигмі, у межах якої досвід конститується особистістю в процесі семіотизації та наративізації. Показано, як людина сприймає, інтерпретує світ через індивідуальну систему значень, модель світу. Модель світу розглядається як система концептів, смислів суб'єктивного досвіду чоловіків і жінок.*

**Ключові слова:** гендерний досвід, модель світу, інтерпретативні схеми, концепти, інтерпретація.

*The problem of constructing of gender experience in the hermeneutic paradigm is analyzed in this article. It is affirmed that experience is constituted by a person in the process of semiotization and narativization. The mechanism of interpretation of reality is revealed on the basis of a personal system of values and model of the individual world. The model of the world is considered as a system of concepts, meanings of subjective experience of men and women.*

**Key words:** gender experience, the model of the world, interpretive schemes, concepts, interpretation.

Не все, що сприймає людина, автоматично засвоюється, набуваючи статусу особистісного досвіду. Сприймаючи будь-яку ситуацію, особистість ніби «пропускає» її через призму власного досвіду, а точніше, через певні схеми, кліше, завдяки яким відбувається розпізнавання, інтерпретація ситуації, і тільки тоді можливі відображення та оцінка її. Світ, який сприймає людина, завжди постає перед нею в її власному переживанні й особистісній інтерпретації. Будь-яка інтерпретація ґрунтується на попередньому досвіді, моделі світу, яка виступає схемою, з якою зіставляються всі наші сприйняття, переживання.

У результаті осмислення та інтерпретації події, ситуації вони набувають певного значення й переводяться людиною в структурну форму або вміщуються в уже наявну структуру та включаються в досвід. Іншими словами, інтерпретація ситуації – це означування її, надання смислу завдяки проникненню в контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме контекст визначає ті інтерпретативні межі, які, з одного боку, обмежують інтерпретацію, дозволяють відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють її, наповнюючи новим розумінням [3].

Оскільки в нашому дослідженні розглядається конструювання гендерного досвіду на основі інтерпретативних механізмів, тому необхідним є звернення до герменевтичної парадигми. **Мета** статті полягає в розкритті герменевтичної парадигми в дослідженні інтерпретативних механізмів конструювання гендерного досвіду особистості. Власне ця парадигма створює теоретичне підґрунтя розглядати психічну реальність людини, її особистий досвід як текст. Такий текст чи текстова структура є фреймом, який організовує й упорядковує особистий досвід. Опираючись на сучасні постструктуралістські ідеї про те, що не тільки свідомість особистості, але й дії людини, її події життя уподібнюються сумі текстів, які підлягають розумінню та інтерпретації. П.Рікер пояснює таке бачен-

ня тим, що дія може бути прочитаною, оскільки вона формується із знаків, правил, норм, значень. Дії, як і знаки, можуть мати різний зміст, кожен раз набуваючи нового значення, розуміння якого вимагає спеціальної роботи [7].

Ідеї постмодернізму дозволяють розглядати життя, усю реальність як текст, сконструйований на основі культурних взірців і породжений суб'єктом за допомогою мови. Інакше кажучи, будь-яка людська культурно зумовлена реальність має текстуальний характер. Постмодерністи фіксують увагу на тому, що наша мова конститує наш світ і наші переконання. Саме в мові спільноти конструюється власне бачення світу, і кожний раз, коли ми говоримо, ми створюємо реальність [10].

Ґрунтуючись на соціально-конструктивістській парадигмі, ми беремо за основу ідею, що людина осягає реальність через досвід, а досвід перебуває під впливом мови. Мовні категорії мають соціальну природу, оскільки формуються в процесі соціальної взаємодії представниками культури в конкретному соціокультурному просторі [10]. Дослідження Е.Сепіра, Б.Уорфа, Г.Хойджера довели, що світ специфічно категоризується в різних мовах, культурах. Тому мову ми розглядаємо як засіб конструювання реальності, зокрема, гендерного досвіду. Згідно з гіпотезою Е.Сепіра та Б.Уорфа, людина бачить світ відповідно до свого мовного членування, розрізняє те, що їй дозволяє побачити її мовне членування світу. Отже, у мовленні, діях, вчинках людини відбивається її досвід, сконструйований із смислів, а процес інтерпретації можна розглядати як метод дослідження його.

Якщо дослідження конструювання особистісного компонента гендерного досвіду здійснюється в контексті психологічної герменевтики, то об'єктом інтерпретації виступає особистий досвід чоловіка чи жінки, репрезентований усією гамою поведінки, висловлювань і самоподач. Процес інтерпретації передбачає семіотизацію (спосіб означування певної знакової форми). Саме механізм семіотизації є основним в інтерпретації, на яку ми опираємося при вивченні досвіду [6]. Герменевтична процедура діє чи здійснюється в семіотичній ситуації, оперує об'єктами семіотичної природи й сам її перебіг є, по суті, семіотичним процесом.

Семіотичний підхід зумовлює такий спосіб аналізу об'єкта дослідження, який визначається не природою об'єкта, а своєрідним «семіотизуючим» поглядом на світ, що пояснює та досліджує в ньому семіотичні структури [2, с.6]. Семіотичний погляд на світ убачає в усьому знак, що кодує дещо, що стоїть «за ним», символізує дещо, що приховане за ним, або сигналізує про це «дещо». Семіотичний погляд на світ культурно зумовлений і створений у межах певного ментального простору (картини світу певної спільноти, культури), гендерно означеного. Звідси випливає, що існують моделі світу, які мають різну конфігурацію в чоловіків і жінок із різних культур, спільнот.

Ментальний простір трактується як система уявлень, значень, і ці системи мають різне відношення до дійсності: одні ґрунтуються на основі життєвських і наукових фактів та коректуються в міру надходження нових знань про світ, інші, наприклад художні твори, міфи тощо, наділені достатньо великими ступенями свободи в конструюванні дійсності, зберігаючи при цьому її окремі риси й

закономірності [5]. Важливо зазначити, що ментальний простір як система уявлень про чоловіче, жіноче є витвором деякого суб'єкта чи групи суб'єктів як колективного творця. Тому значення тексту розкривається тільки в контексті певного ментального простору, у рамках категоризації, притаманної суб'єктові, соціальній спільноті чи людству. Модель світу, яка, на нашу думку, є гендерно означеною, імпліцитно присутня при інтерпретації знаку й розкриває цю інтерпретацію. У кожній людині існує своя особлива інтерпретація кожного значення, вираженого в поняттях, конструктах, концептах, смислах, у яких відбиваються загальнолюдські, культурно-історичні та соціально орієнтовані системи значень. Такі системи, переплітаючись, утворюють індивідуально-смыслову систему, яка є основою особистісного досвіду людини, відображає її модель світу. Навіть будучи ілюзорною, індивідуально-особистісна система значень опосередковує сприймання й усвідомлення суб'єктом світу, визначає життєвий вибір, вчинки, стиль життя.

Модель світу людини є не чим іншим як відбитком, структурою домінуючих текстів культури, структурою картини світу, цілісним глобальним образом світу, що є результатом усієї сукупності діяльності людини, контактів її зі світом. Модель світу – це психічний гештальт світу, який містить опис його [9, с.2]. Як зазначає Ж.П.Соколовська, така модель передбачає часткові моделі, які містять у собі відносно специфічне бачення основних системних характеристик дійсності. У системі таких окремих уявлень конкретизуються й реалізуються певні категоріальні структури, у яких свідомість осягає світ [9, с.6–7].

Таке розуміння моделі світу дозволяє нам робити припущення про існування гендерної моделі світу, індивідуальної системи значень, притаманної чоловікам і жінкам, що відображає колективну форму світу, конкретних знань і закріплена в знаковій системі мови. Іншими словами, гендерна модель світу – це система концептів, смислів суб'єктивного досвіду чоловіків і жінок. Гендерна модель світу відбиває специфіку ставлення чоловіка чи жінки до реальності. Як зазначає Б.О.Серебренніков, вона є зв'язуючою ланкою між свідомістю і життєдіяльністю, виступає «смысловим двійником світу», має безумовну достовірність для її носія, відображає єдність інваріантного й варіативного, процесу й результату усвідомлення [8, с.46].

Як підкреслює Р.Й.Павільоніс, модель світу – це безупинно конструйовувана концептуальна система, якою наділений індивід, про дійсний або можливий світ, що конструюється в процесі міжособистісної взаємодії, діяльності людини й відображає її способи й механізми інтерпретації нових знань [4]. Звідси випливає, що модель світу відображає сукупність знань і механізми їхнього здобування та інтеріоризації. Одиницями концептуальної системи є концептисмисли – це все, що знає індивід, думає, припускає щодо тієї чи іншої ситуації. Р.Й.Павільоніс вважає, що концептуальна система утворюється не тільки в результаті зовнішніх впливів об'єктивної дійсності на індивіда, але й є результатом рефлексії як самостійної роботи мислення над структурами смислу [4].

Оскільки в нашому дослідженні поняття «концепт» досить широковживане, то необхідним є розкриття його змісту. Поняття «концепт» визначається науковцями як мінімальна одиниця досвіду, яка вербалізується за допомогою

слова; як особлива структура репрезентації досвіду у свідомості; як мисленнєве утворення, яке відображає ментальні й психічні ресурси нашої свідомості. У когнітології концепт відіграє роль посередника між словом і реальністю, а тому концепт – це весь потенціал значення слова, який включає в себе, крім основного змісту, суб'єктивний, який створений індивідом і перевірений ним на практиці. Цим концепт і відрізняється від конструкту. Конструкт – це не обов'язково дискретна опозиція. Як правило, це більше чи менше подрібнена шкала. Концепт задає номінальну шкалу (клас, поняття), конструкт як мінімум шкалу порядку, а фактично й шкали більш високих рівнів.

Формування системи концептів людини визначається національно-культурними, соціальними, груповими, гендерними настановами, індивідуально-особистісними особливостями. У свідомості людини концепти утворюють певну структуровану систему, яка відображає її модель світу. У кожній культурі модель світу складається із цілого ряду універсальних концептів і констант культури, але в кожного народу між цими концептами існують свої, особливі співвідношення, які створюють основу національного світогляду, зокрема того, що визначає гендерну поляризацію. Завдяки системі концептів, відбувається, як зазначає М.Епштейн, «пакування» досвіду. Тому для нас виявляється важливим з'ясувати, яким чином відбувається конструювання гендерного досвіду в різних субкультурах, у т. ч. молодіжних, підлітково-юнацьких спільнотах.

Екстраполяція цих уявлень у сферу гендерної моделі світу дозволяє уточнити функціональність останньої: гендерна модель (образ) світу слугує індивідуалізованою основою сприйняття, розуміння та інтерпретації дійсності. Будучи не завжди усвідомленою, вона визначає спосіб, який лежить в основі розуміння та інтерпретації дійсності чоловіком чи жінкою й задає своєрідний характер їхніх самовиявів, дій.

Отже, розглянуті різні теоретичні позиції дозволяють визначити гендерну модель світу в нашому дослідженні як континуальну систему концептів, смислів, які конструюються в процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпретації. Вони бувають стереотипними, конформістськими за своїм соціальним походженням або оригінальними й такими, що не відповідають загальноприйнятим уявленням. Незважаючи на неповторність кожної такої «моделі», умовно їх можна поділити на «чоловічі» і «жіночі». Важливим питанням є розкриття механізмів конструювання таких моделей.

Основними механізмами інтерпретації є семіотизація та наративізація. У процесі семіотизації відбувається означування реальності шляхом накладання на неї тих чи інших когнітивних структур, структурування та концептуалізація її, заглиблення у свій досвід з притягуванням і підключенням як внутрішніх, зумовлених особистісними можливостями, так і зовнішніх – наприклад, інформаційних джерел [6]. Як зазначає Н.В.Чепелева, реципієнт може використовувати як інтерпретативні схеми готові взірці. Такими можуть бути не тільки культурні взірці, які слугують механізмом підключення до культури, але й готові кліше, шаблони, які сформовані в попередньому досвіді й інколи без обдумувань накладаються на текст, незалежно від його змісту [6]. Отже, семіотизація відбувається на двох рівнях – рівні пасивного відображення реальності шляхом накла-

дання на неї вже відомих когнітивних структур, гендерних уявлень, стереотипів чи конструювання реальності шляхом перетворення, трансформації її.

У результаті семіотизації текстуальної моделі світу створюються наративні структури, які є зрозумілими для суб'єкта інтерпретації, забезпечують осмислення себе, інших, соціальної реальності загалом. Наративна структура є досить гнучкою моделлю, яка дозволяє людині осмислювати реальність, пристосовуватися до неї, оскільки вона є сама частиною цієї реальності. Вона діє як відкрита й здатна до змін дослідницька схема, що дозволяє нам наблизитися до меж реальності, яка вічно змінюється та вічно відтворюється [1]. Звідси випливає, що важливим індикатором інтерпретативної здатності є ресурси, які залучаються. Їх називають контекстом інтерпретації – вони можуть бути зовнішніми (тексти культури в широкому сенсі, спільноти) і внутрішніми – актуалізація свого смислового багажу, системи інтерпретативних схем, концептів.

У нашому дослідженні такими структурами, які відображають гендерну модель світу індивіда, є цілі системи інтерпретативних схем, концептів, що зафіксовані в наративних структурах досвіду, визначають суб'єктивну категоризацію індивіда, відіграють роль так званих «рамоч зрозумілості» (термін В.Жорняк) чи «інтерпретаційних схем» (термін Н.В.Чепелєвої), «систем фреймів» (термін І.Гофмана), «когнітивних репрезентацій» (термін Х.Томе, У.Лер), які визначають мотивацію і використовуються нею в повсякденному житті для інтерпретації та розуміння подій, вчинків, діють на рівні установок.

Як підкреслює І.Гофман, наше сприйняття визначає первинна система фреймів (схем), яка виявляє дещо осмислене в тих особливостях сцени, які б в іншому випадку не мали ніякого сенсу. Первинні схеми інтерпретації різняться за рівнем своєї організації. Деякі з них мають добре розроблену систему правил, норм, інші – їх більшість – не мають, на перший погляд, чітко вираженої форми й задають лише найбільш загальне розуміння, певний підхід, перспективу. Однак, незалежно від міри своєї структурованості, первинна система інтерпретативних схем дозволяє локалізувати, сприймати, установлювати практично незкінченну кількість одиниць подій і присвоювати їм найменування. Вони нерозгорнуті, невідрефлексовані, відображають синкретичне, цілісне розуміння події завдяки прискореному «навішуванню» на реальність звичних пояснювальних схем. Такі інтерпретації не мають на меті смислового збагачення вчинку чи події. Їхнє завдання складається з відчуття меж, інтерпретаційних рамок, що забезпечують втечу від полісемічності будь-якого життєвого епізоду.

У структурі досвіду людини є ціла система інтерпретативних схем, які можуть існувати незалежно одна від одної й не зумовлювати одна одну, класифікуватися за різними основами, модальностями, сферами життєвої активності людини. Вони спрямовують осмислення ситуації, сприяють виробленню альтернативних способів реалізації дій і задумів [6].

Інтерпретативні схеми можуть бути як стереотипні, створені в культурі й засвоєні без осмислення та рефлексії індивідом, так і продуктивні, сконструйовані ним. Стереотипні, «швидкостиглі» схеми сприймання себе, інших та життя в цілому звужують простір для самоекспериментування, самоконституювання, самовияву, прогнозування майбутнього. Створення так званих продуктивних ін-

терпретативних схем значною мірою визначається рефлексивним потенціалом та інтерпретативною компетентністю людини. Однак якою б не була рефлексивна продуктивність, особистість у звичних повсякденних ситуаціях часто застосовує стереотипні, «напрацьовані», перевірені нею схеми, нерідко повторюючи інтерпретації сусідів, близьких людей, авторитетів тощо. Первинні інтерпретативні схеми є першою сходинкою складних, смислових, базових. Як зазначає Т.М. Гитаренко, вони є підґрунтям нової ідентичності, адже в їхній основі – ясні, наочні, несуперечливі образи себе, інших. Вони можуть ставати ресурсними для особистості за умови їхнього повноцінного осмислення та інтерпретування [6].

Досить слушною для нашого дослідження є класифікація схем, у якій подано смислові інтерпретативні схеми, що відбивають особистісні смисли, тобто мотиваційне ставлення до значення, форму включення значення в структуру свідомості особистості, культурні, які відображають культурні взірці, і когнітивні, які передбачають концептуальні схеми, знання й уявлення суб'єкта [6, с.16]. Думаємо, такі схеми існують не ізольовано за рівнями, а, переплітаючись, утворюють модель (теорію) світу чоловіка чи жінки. Опираючись на виділену класифікацію, ми виділяємо первинні інтерпретативні схеми, які утворюють складну систему особистісного компонента гендерного досвіду людини, що визначають сприйняття, оцінку себе, подій, життєвих ситуацій, схему вирішення життєвих ситуацій. Відмінність інтерпретативних схем у чоловіків і жінок ми пояснюємо різним способом їх конструювання в культурі, яка є гендерно означеною.

Первинні інтерпретативні схеми за своєю будовою, функціями відрізняються від стереотипів-концептів, які ґрунтуються на культурних взірцях, створені індивідом і перевірені на практиці, виконують роль інтеграції й стабілізації суб'єктивного досвіду людини. Такі утворення досвіду є, як правило, репродуктивними, сформованими на базі вже відомих когнітивних структур (гендерних стереотипів, які характерні для певної культури, спільноти, оточення індивіда). Вони є досить стабільними утвореннями суб'єктивного досвіду чоловіка чи жінки, відображають як усвідомлений, так і неусвідомлений рівень психічної активності й можуть функціонувати на рівні гендерної настанови. У своїй основі такі утворення містять ціннісні орієнтації суб'єкта, його мотивацію, смислові структури, які визначають, певною мірою, залежно від його статі, світосприйняття та життєздійснення. Існують стереотипи-концепти у вигляді думок, суджень, відображають узагальнені, інтеріоризовані знання про специфіку гендерної ролі й емоційне ставлення (прийняття чи неприйняття її).

На відміну від первинних інтерпретативних схем стереотип-концепт має більш стійку структуру, зафіксовану в минулому досвіді й досить інваріантну відносно різних життєвих ситуацій. Первинні інтерпретативні схеми щодо стереотипів є так званими «сирими даними» і виступають первинною феноменальною базою для їх подальшої організації. Під час формування нового досвіду стереотипи-концепти, які є структурами свідомості, приймають або відкидають нову інформацію залежно від міри її відповідності до схеми. Завдяки механізмам репродуктивної семіотизації, яка передбачає накладання готових гендерних схем, стереотипів, що існують у культурі, на життєві ситуації відбувається концептуалізація реальності (накладання готових нарративних структур), у ре-



зультаті чого створюються індивідуальні наративи, які містять стереотипи-концепти, що можуть стосуватися різних сфер життя людини, визначати оцінку та ставлення до різних сторін життя.

Виділяють базову, смислову систему інтерпретативних схем, яка використовується індивідом для сприйняття широкого кола життєвих ситуацій. У будь-який момент своєї діяльності людина застосовує відразу декілька систем інтерпретативних схем. У якійсь конкретній ситуації певна система інтерпретативних схем виявляється найбільш релевантною для інтерпретації ситуації й забезпечує попередньо відповідь на питання, що тут відбувається. У процесі семіотизації та наративізації відбувається конструювання базових (ядерних), смислових інтерпретативних схем, які ми називаємо концептами-смыслами, що не підлягають верифікації, мають особистісний характер, наділені властивостями суверенності. Вони можуть запозичуватися із соціуму у вигляді тих чи інших культурних взірців, а можуть конструюватися самою особистістю.

Отже, конструювання суб'єктивного досвіду – це складний процес семіотизації та наративізації. За здатністю до наративізації можна судити про ефективність і рівень семіотизації. Наративізація передбачає конструювання реальності в оповідальній формі, спрямованій на Іншого, у тому числі й на внутрішнього Іншого. При цьому будується наративний текст інтерпретації, який може діяти як на продуктивному, так і репродуктивному рівні семіотизації. При продуктивному рівні інтерпретації будується авторський наратив, у разі ж репродуктивної інтерпретації реальність конструюється з уже відомих особистості наративів [6, с.42].

Таким чином, сприйняття людиною світу відбувається через призму власного досвіду, індивідуальної системи значень, системи інтерпретативних схем, концептів. Основним механізмом розуміння реальності в межах герменевтичної парадигми є інтерпретація, яка дозволяє означувати її і наділяти новим смыслом у певному контексті. У процесі семіотизації відбувається концептуалізація реальності, яка може здійснюватися на рівні пасивного відображення або шляхом переінтерпретації її. Результатом семіотичних процедур є створення текстуальної моделі світу, яка визначає досвід особистості. Текстуальна модель світу має наративну форму, яка включає систему інтерпретативних схем, концептів.

1. Брокмейер Й. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29–42.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки рус. л-ры, 1999. – 464 с.
3. Макаров М. Д. Основы теории дискурса / М. Д. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Павленис Р. И. Проблемы смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
5. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
6. Проблемы психологической герменевтики : монография / под ред. Н. В. Чепелевой. – К. : Изд-во Нац. пед. ун-та им. Н. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
7. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикер. – М., 1995. – 160 с.
8. Серебренников Б. О. Роль человеческого фактора в языке / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубряков, В. И. Постовалова // Язык и картина мира / АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

9. Соколовская Ж. П. «Картина мира» в значении словесной семантической фантазии или катехизис семантики / Ж. П. Соколовская. – Симферополь : Таврия, 1993. – 231 с.
10. Фридман Д. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия / Д. Фридман, Д. Комбс. – М. : Класс, 2001. – 362 с.

УДК 159.92

Світлана Литвин-Кіндратюк

## ПСИХОЛОГО-ІСТОРИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЕСТЕТИКИ ПОВСЯКДЕННОСТІ

*У статті з позицій психолого-історичної реконструкції аналізується естетика повсякденності як низка й історично зумовлена конфігурація прийомів естетичної соціалізації, які покликані балансувати повноту емпіричної екзистенції особистості в умовах певної історичної епохи.*

**Ключові слова:** *повсякденність, естетика, естетизація, естетична соціалізація, сакральність, віртуальність, психолого-історична реконструкція.*

*In the article daily life aesthetics is analysed from the positions of psycho-historical reconstruction. Like succeeded and historical caused configuration of aethetical socialisation methods wich are called to balance the complexity of personal aempirical existence from certain historical age.*

**Key words:** *daily life, eathetics, aetheticalisation, aethetical socialisation, sacrality, virtuality, psycho-historical reconstruction.*

В умовах модерну та постмодерну трансформації способу й повсякденного укладу життя торкнулися насамперед мешканців мегаполісів і великих міст. Значною мірою вони виявилися в змінах змісту, урізноманітненні репертуару прийомів розширення простору естетичної соціалізації особистості поряд з труднощами й суперечностями її соціалізації в інших вимірах (моральному, гендерному, екологічному тощо).

На тлі поступальної урбанізації, яка постійно прискорюється, естетизація виявилася тою «чарівною паличкою», яка дозволяє особистості, попри її внутрішньоособистісні чи міжособистісні конфлікти, занурюватися в приваби модного шопінгу та манливого брендингу, покладатися на оздоровчі можливості ландшафтної терапії та стильного дизайну, сподіватися на блискучу самопрезентацію зовнішності засобами естетичної хірургії, сповна самовиразитися за допомогою арт-терапевтичних технік та ін. Учені дедалі частіше вказують на зв'язок росту інформаційних технологій, індивідуалізації суспільства з посиленням ігрового начала й естетизації в культурній і соціальній сферах [8, с.170]. Естетизація та ігровий характер способу життя нашого сучасника стали своєрідним барометром, який забезпечує певний рівень задоволеності повсякденним життям, таким собі компонентом «щастя» соціальної екзистенції. Усе це спонукає нас звернутися до психолого-історичного аналізу повсякденності в її естетичному вимірі, у контексті уявлень людини про святковість і буденність.

Значний внесок в аналіз психологічної естетики та психології мистецтва в психолого-історичному вимірі зробив у своїх працях І.Білявський. Учений не ли-

ше розглядав мистецтво як один з найважливіших засобів психолого-історичної реконструкції [4, с.392], але й означив його (поряд з філософією) як спосіб самопізнання свого часу [там само]. Основні положення своєї концепції він сформулював з використанням категоріально-понятійного апарату як історичної психології, так і психології мистецтва. Глибоко ознайомлений з працями знаних представників психологічної та емпіричної естетики в літературознавстві (В.Бахтін, Ю.Лотман), дослідник здійснює плідний теоретичний синтез на межі психології художньої творчості й історичної психології, оскільки художня творчість осмислюється ним «як справді історичний процес, який узагальнює і відображає тернистий шлях соціального й духовного розвитку людства» [там само, с.391].

Опираючись на ідеї В.Бахтіна про значення перцептивного та концептуального простору, положення про «хронотоп», який «у концентрованому вигляді виражає психологію своєї епохи» [там само, с.379], І.Білявським була здійснена психолого-історична реконструкція ментальності особистості доби Відродження засобами літературного твору. Прикметно, що у своїй лекції «Мистецтво як психологічне свідчення часу» учений приходив до висновку про значення естетичного виміру соціалізації особистості в психолого-історичному процесі. Він вважає, що «психолого-історичний розвиток особистості досить яскраво відображений у мистецтві. Його найбільш значні творіння зроблені в переломні періоди історії. Серед найважливіших проявів взаємостосунків між особистістю і суспільством має бути названа естетична культура як одна з дієвих функцій суспільства» [4, с.439].

Водночас подальші психолого-історичні студії естетичних вимірів повсякденності передбачають, на нашу думку, уточнення й істотне збагачення категоріально-понятійного апарату на цьому терені з урахуванням напрацювань сучасної філософії, естетики, соціології, соціальної історії, соціальної психології. Зокрема, це стосується поняття «повсякденність», його структури, істотних ознак. Також ідеться про поняття «естетичне», «естетизація» не лише в його стосунку до естетичного розвитку особистості, її естетичної культури, але й естетично забарвлених елементів повсякденності й неповсякденності – різноманітних ритуалізованих форм поведінки, дійств-карнавалів і фестивалів в їх соціально-психологічному ракурсі.

Філософські та соціологічні розвідки до проблеми повсякденності найперше апелюють до ідей Е.Дюркгейма, який запропонував найбільш повну концепцію сакрального та профанного в класичній соціології. В альтернативних соціологічних концепціях Г.Зіммеля та М.Вебера, попри розмаїття ідей у цьому річисти, найбільшу цікавість в їх послідовників викликала саме сакральна складова, у той час як повсякденне життя, матеріальна культура лише згодом стали предметом пильного вивчення з боку істориків і соціологів. Так, під впливом ідей Л.Февра, Ф.Бродель починає розробляти проблеми економічної історії XV–XVII ст. і звертається до аналізу матеріальної цивілізації, «матеріального життя, що скрізь присутнє, повторюється, все захоплює, проходить під знаком рутини» [7, с.11]. У структуру повсякденного існування він включає людей і різноманітні речі – «їжу, житло, одяг, предмети розкоші, знаряддя, грошові кошти, плани сіл та міст» [там само, с.13]. Ретельне вивчення стародавніх фольклорних і літера-

турно-художніх текстів дозволило Ж. Ле Гофу аналізувати повсякденність у психолого-історичному аспекті – взаємодії зі структурами ментальності людини, її уявою, уявленнями про буденне, чародійне й чудотворне тощо [9].

Розвиваючи ідею Ф.Броделя про поверхи історії, яка впорядковує свій зміст згідно з мірою тривалості (соціально-політична, повсякденно-подієва), П.Штомпка пропонує здійснити парадигмальний поворот у соціології, а саме: перейти від макросоціології й мікросоціології до третьої соціології – соціології повсякденності, у якій феномен повсякденності розглядається широко й зовсім не протиставляється сакральному, оскільки його поряд з профанним і включає. Учений вважає, що «магічні, ритуальні, символічні, святкові, церемоніальні практики включені в неї разом з рутинними практиками» [22, с.9]. Основними ознаками повсякденності у філософських, соціологічних і психологічних дослідженнях зазвичай називають такі: події повсякденності відбуваються в соціальному контексті; вони повторюються, іноді стають рутинними; для епізодів повсякденності властиві просторово-часова локалізація, хронотоп; у процесі емпіричної екзистенції людина набуває досвід; повсякденність включає різноманітні практики [2; 3; 10; 16; 22].

Психологічна й соціально-психологічна концептуалізація повсякденності представлена в працях Т.Титаренко на основі моделі побудови життєвого світу особистості – як буденного, так і небуденного. Вона опирається на дві базові потреби: потреби буденності як стабільності життя і потреби небуденності як святковості, карнавальності [15, с.92–93]. Дослідниця вказує на відмінності конструювання повсякденного життєвого світу в традиційному усталено-одноманітному середовищі та в сучасному міському хаотично-безладному довіллі й способів його ігрової руйнації і трансформаціях у світ неповсякденний [16, с.212–214]. Водночас зазначимо, що дослідник проблем сакральності Р.Каюа вважає, що в умовах модерну, на відміну від традиційного суспільства, свято з колективного неповсякденного дійства перетворилося на вакації, коли нагородою за працю стає не радість колективного єднання в ритуалах й обрядах, а усамітнення й відпочинок у вузькому колі рідних і друзів. Такі відпустки, канікули означають «більшу ізоляцію від групи замість єднання з нею під час її збудження та веселощів» [12, с.161].

Натомість Т.Титаренко пов'язує досвід небуденності особистості з карнавальним, святковим станом, який слід віднести до її пікових станів, самодостатнього досвіду, і реалізується не лише традиційними засобами (карнавали, фестивалі тощо), але в редукованих щодо карнавальності ситуаціях, приміром: небанальних та індивідуалізованих розваг, естетизації життєвого простору тощо [17]. Повноти життя, стверджує Т.Титаренко, «не буває і не може бути поза буденністю. Буденність – не сон, а чування, пильна увага до кожної миті такого простого й непомітного, звичного й необхідного життя» [16, с.221].

Досвід, сформований в умовах традиційної святковості (карнавали, народні гуляння), позначимо як святково-карнавальний, фольклорний, який накопичується в середовищі як сільського, так і міського фольклору. З ним тісно пов'язаний, можливо, менш подієвий і зорієнтований на естетичний епізод, художньо-естетичний досвід з його виразною віртуальною домінантою. Рутинну

повсякденність і наснаженість окремих митей духовного піднесення сучасна людина, як і в давнину, здатна єднати насамперед силами мистецтва в його ігровому просторі, що дозволяє їй досягати внаслідок катарсису переживання повноти емпіричної екзистенції. Це вимагає від особистості сформованості певної історично зумовленої естетичної культури, швидше, навіть естетичної компетентності. Остання розвивається в процесі естетичної соціалізації з відповідними для кожної історичної епохи засобами й прийомами, зокрема, мистецькими артефактами, які є результатом художньої творчості й складовими художнього спілкування. Припускаємо, що за умови накопичення суперечностей естетичної соціалізації і їх фіксації в естетичному досвіді окремої особистості досягнення нею повноти емпіричної екзистенції утруднюється, що може стати пусковим механізмом розвитку певних видів конфліктності.

Також нагадаємо, що твори мистецтва в історичній психології найперше використовуються як цінний засіб для психолого-історичної реконструкції, наприклад, світобачення, структури ментальності, повсякденної свідомості особистості певної епохи тощо [4; 11; 14; 18; 19]. Хоча при цьому дедалі частіше використовуються прийоми психологічної герменевтики, що дозволяють здійснити низку процедур, які забезпечують розуміння художніх образів тексту з урахуванням ментальності його творців, нині ще недостатньо враховується сам характер художньо-естетичних образів як візуалізацій повсякденності, в умовах якої вони були створені. Ідеться про їх зв'язок з існуючими на той час типовими конфігураціями естетичних уявлень з іншими повсякденними (повсякденно-ритуальними чи рутинними) і неповсякденними уявленнями (святково-карнавальними, сакральними тощо).

Опираючись на запропоновані положення щодо значення історичних особливостей естетичної соціалізації як чинника повсякчас своєрідного поєднання повсякденного й неповсякденного досвіду особистості з метою досягнення нею повноти емпіричної екзистенції, здійснимо психолого-історичну реконструкцію прийомів естетизації повсякденності певної епохи. Звернемося до доби модерну на прикладі стилю сецесії, який був панівним у Західній Європі наприкінці XIX – на початку XX століть. Осібно розглянемо віденську сецесію як чинник естетизації повсякденного життя мешканців міст Австро-Угорської імперії. Простежимо особливості такої соціалізації в умовах повсякденного життя молодих городянок столичного міста. Опишемо ймовірні суперечності естетичної соціалізації, які призводять до істотних розривів роздвоєння буденного та небуденного досвіду попри наявність у цих жінок достатнього обсягу досвіду, так би мовити м'якої, позафольклорної небуденності світського та салонного життя (бали, банкету тощо). Саме суперечності такого штибу здатні були, на нашу думку, призвести до значного розбалансування емпіричної екзистенції молодих городянок у вигляді невротичних розладів, гострого внутрішньоособистісного конфлікту, поширеність якого спонукала З.Фрейда сформулювати «перший блок» ідей психоаналізу [17].

До речі, сучасні дослідження з історії психоаналізу свідчать, що для осмислення сутності психоаналізу не лише як психологічної теорії, але і як явища культури, розуміння його впливу на соціокультурні процеси в добу інформацій-

ного суспільства важливо більш повно описати й проаналізувати соціокультурний, художньо-естетичний контекст його виникнення, тобто «логічно обговорити його й суспільство такими, якими вони були в момент його появи на історичній арені» [1, с.21]. Зауважимо взаємозв'язок, з одного боку, окремих психоаналітичних положень, які були сформульовані З.Фрейдом на першому етапі становлення психоаналізу (1896–1990), а також частково в межах другого етапу його становлення (1897–1923) [6, с.668] і, з іншого боку, характеру культурно-мистецького середовища Відня на зламі епох з його пріоритетними цінностями, художніми смаками, естетичними поглядами. Зокрема, психолого-історична реконструкція культурно-художньої атмосфери сецесійного Відня дозволить окреслити особливості впливу повсякденної поведінки міщанок в умовах естетизації міського середовища на формулювання З.Фрейдом низки теоретичних положень, які стали в його науковій творчості своєрідним початком концептуалізації клінічного досвіду лікування хворих з істеричним неврозом, переважно конверсійного типу.

Модерн вважається останнім класичним стилем у мистецтві, який приходить до єдності архітектури й інтер'єру, єдності всіх елементів останнього, синтезу всіх мистецтв. У країнах Європи його називали по-різному: у Франції – «ар нуво», у Німеччині – «югендштил», в Австро-Угорщині – «сецесія». Основними центрами нового стилю стали Відень і Брюссель. Найбільше досягнення модерну – це свобода самовираження митця, ставлення до людини й до природного світу як до центральної теми творчості, потяг до природної та антропоморфних форм, фантастичність, символізм образів [23, с.198], його мрія – збагатити вишуканою гармонійною красою оточення людини в будь-яких дрібницях. Художники того часу намагалися проектувати все, починаючи з конструкції будинків і закінчуючи деталями інтер'єру.

Оскільки Відень – це місто, у якому З.Фрейд жив і працював у період з 1860 до 1938 рр., важливо зазначити, що саме в цей період столиця Габсбургів стала одним з найбільш привабливих наукових і культурних центрів Європи. Це стосувалося не лише насиченого музичного, театрального, художнього життя міста, але й виникнення вишуканої культури повсякденного побуту, моди, кулінарії й гастрономічного смаку (віденська кухня). Своєрідний естетичний хронотоп міста в цей час перебував у стані піднесення, у його просторі до художнього спілкування з приводу творів мистецтва були залучені творці, різноманітні прошарки міської публіки й імениті критики. Місцями їх зустрічі були не лише аристократичні вілли, але й відомі салони, ініціаторами організації яких стали представниці буржуазії, які аристократичному етикету протиставили салонний етикет. Так, у кінці XIX століття найбільшою популярністю користувався салон Берти Цуккеркандль, уродженки австро-угорської провінції Галичина, дружини відомого віденського лікаря Еміля Цуккеркандля, що знаходився на вулиці Вінер Нуссвальд-гассе [21]. Тут регулярно зустрічалися Герман Бар, Густав Клімт, Ріхард фон Краффт-Ебінг та інші діячі культури й мистецтва. У 1897 році в салоні Берти Цуккеркандль була започаткована ідея про створення оригінального мистецького напрямку, який був позначений у «сецесіонстиль» [там само]. Твори представників цього напрямку, а також своєрідне світобачення його представни-

ків викликали значну цікавість у сучасників. Вони здійснили відчутний вплив на розвиток естетичних смаків і соціокультурної компетентності не лише мешканців Відня, але й шанувальників сецесії за його межами.

Художнім творам, які були виконані в річищі віденської сецесії, властиві мозаїчна барвистість, потяг до претензійного символізму з візуалізацією образів давно забутих міфологій (наприклад єгипетської), еротизм, панування хвилястих ліній, що, хоча спричиняло викривлення форми предметів, одночасно забезпечувало чіткість у сприйманні ритму композиції. Згідно з філософськими інтуїціями сецесії, вібруючі, незамкнуті сецесійні форми й лінії покликані бути символами безконечності буття, вічної циклічності сил природи, які пов'язують людину з Всесвітом, тому інтуїтивне занурення на цій основі в глибини власного «я» мали б привести до справжньої цілісності пізнання [5, с.15]. Сам З.Фрейд, який довгий час захоплювався колекціонуванням антикваріату й не був байдужим до питань естетизації середовища власного помешкання, лише зрідка зауважував у листах своє ставлення до віденського салонного чи наукового життя, до художньої ситуації в місті. Як свідчать його листи (наприклад лист В.Флісу від 22 вересня 1898 року), він зазвичай недооцінював вплив атмосфери (на той час розмаїтої наукової, мистецької, різнобарвної повсякденної) на його світосприймання та світовідчуття [21].

У структурі соціокультурної компетентності мешканок міста з урахуванням естетичних трансформацій їх життєвого світу значне місце починають займати соціальні й естетичні уявлення, зокрема, відверто еротизовані образи, якими виявилось наповнене «розпущено чутливе» (П.Жане) середовище сецесійних естетизованих, небуденно-святкових просторів – театрів, бульварів, салонів, а також буденних помешкань і предметів побуту. З іншого боку, дівчата з буржуазних сімей училися переважно в навчальних закладах, зміст навчання в яких був зовсім не орієнтованим на формування якоїсь наукової картини світу й розвиток абстрактного мислення вихованок. Вони були добре ознайомлені з основами християнської моралі й мали достатньо багатий досвід небуденних релігійних переживань. Зазначений тип виховання доповнювався ретельним контролем за сексуальною поведінкою й збудженням у свідомості постійної тривоги з приводу можливих відхилень і несумісності інстинктів з моральними нормами та соціальними вимогами [20].

Таким чином, картина світу віденців, насамперед молодих городянок, у зв'язку з особливостями їх естетичної соціалізації, суперечила візуальним образам естетичного доквілля, у якому вони цілодобово перебували, міфологічним образам, з якими вони мимовільно вступали в художнє спілкування. Зазначену суперечність загострювала система модних норм і приписів аристократичного та салонного етикету (мовленневого, застільного, бально-танцювального), у межах якого конструювався своєрідний ідеал жінки-квітки, схильної до самопрезентації, витонченої й чутливої, котру ми легко впізнаємо на численних картинах Г.Клімта. Проте ця витончена, еротизована жінка, яка була покликана презентувати себе чоловікові в розкішних обгортках суконь, зазвичай страждала від асексуальності реального подружнього життя, оскільки насиченість її сексуальної активності в умовах нової, урбанізованої сім'ї й послаблення загальної

життєздатності городян падала [20, с.189]. Окреслений тип соціокультурної компетентності, що розвивався на основі вищезгаданих суперечностей естетичної соціалізації в особливостях повсякденності великого міста й переважав, вірогідно, у більшості жінок із «старомодними поглядами», котрі стали в зазначений період пацієнтками З.Фрейда. На цьому етапі наукової творчості З.Фрейд приходить до важливого висновку про те, що існують три детермінанти істерії: психологічна травма, конфлікт афектів і зміни у сфері сексуальності [6, с.668].

Непряма стимуляція еротичних вражень засобами естетизації середовища на тлі аскетичної моралі та надмірної деталізації її норм, скорочення періоду дітонородження в мешканок міста – усе це слід віднести до низки суперечностей, які призвели до своєрідного еротичного «стресу», явищ дезадаптації молодих городянок. Вони виявлялися, з одного боку, у неузгодженості системи саморегуляції особистості у зв'язку з реалізацією буденного досвіду, з іншого боку, в активізації емоційно-потребової сфери, зокрема, у більшій напруженості сексуальних потягів й урізноманітненні нездійснених пристрасних бажань на цьому ґрунті, що виникли внаслідок надлишкової насиченості естетично-віртуального досвіду. В останньому випадку йдеться про до певної міри трансцендентну, «м'яку форму» небуденного досвіду, який не був карнавальньо-етнічним або сакральним досвідом, а конструйованим швидше засобами мистецького стилю.

Отже, психолого-історичний опис і первинний аналіз прийомів естетичної соціалізації та особливої їх конфігурації в конструюванні повсякденного життя молодих мешканок сецесійного Відня засвідчив прикмети естетичного конструювання в міському доквіллі засобами мистецтва (архітектури, живопису тощо). Ідеться про прогресуючу естетизацію повсякденного життя представників насамперед середнього класу, яка, проте, наштовхнулася на низку суперечностей цього процесу, що призводили до розбалансованості повсякденного досвіду (буденного, небуденно-святкового та небуденно-релігійного) найперше за гендерною ознакою. У разі низької життєстійкості особистості простежувалася втрата повноти емпіричної екзистенції у формі наростання внутрішньоособистісної конфліктності, яка була зафіксована З.Фрейдом у практиці надання психологічної допомоги клієнткам з істеричною симптоматикою. Для подальшого осмислення психолого-історичних чинників узгодженості-суперечності засобів естетичної соціалізації й механізмів досягнення повноти-неповноти емпіричної екзистенції особистості на цьому ґрунті феноменологічні прийоми психолого-історичної реконструкції слід доповнити каузальними схемами, що стане предметом нашого подальшого пошуку.

1. Аграчев С. Г. К вопросу о месте и роли психоанализа в современной культуре / С. Г. Аграчев // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 2. – С. 14–25.
2. Бауман З. Текущая современность / З. Бауман ; пер. с англ. – С. Пб. : Питер, 2008. – 240 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
4. Белявский И. Г. Лекции по исторической психологии / И. Г. Белявский. – Одесса : Астропринт, 2004. – 448 с.
5. Бірюльов Ю. О. Мистецтво Львівської сецесії / Ю. О. Бірюльов. – Львів : Центр Європи, 2005. – 184 с.



6. Бренман-Гибсон М. Психоанализ / М. Бренман-Гибсон // Психологическая энциклопедия ; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – С. Пб. : Питер, 2006. – С. 668–670.
7. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм XV–XVIII ст. / Ф. Бродель. – Т. 1 : Структура повсякденності: можливе і неможливе ; пер. з фр. Г. Філіпчук. – К. : Основи, 1995. – 543 с.
8. Восканян М. В. Игра в индивидуализированном обществе / М. В. Восканян // Общественные науки и современность. – 2009. – № 2. – С. 170–175.
9. Жак Ле Гоф. Середньовічна уява / Жак Ле Гоф ; пер. з фр. – Львів : Літопис, 2007. – 350 с.
10. Золотухина-Аболина Е. В. Повседневность: философские загадки / Е. В. Золотухина-Аболина. – К. : Ника-Центр, 2006. – 256 с.
11. Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии / В. А. Кольцова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 418 с.
12. Каюа Р. Людина та сакральне / Каюа Роже ; пер. з фр. – К. : Ваклер, 2003. – 256 с.
13. Литвин-Кіндратюк С. Психолого-педагогічне проектування етностетичної культури особистості в умовах міста / С. Литвин-Кіндратюк // Етнокультурні процеси в українському урбанізованому середовищі ХХ століття : зб. наук.-теор. статей / голов. ред. Павлюк С. П. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2004. – С. 17–20.
14. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу і Середніх віків / В. А. Роменець. – К. : Голов. вид-во вид. об'єднання «Вища школа», 1983. – 414 с.
15. Титаренко Т. М. Карнавальність: отдых от обыденности или путь к подлинности / Т. М. Титаренко // «Ars vetus – Ars nova». – К. : Гнозис, 1999. – С. 83–103.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
17. Фрейд З. Толкование сновидений : монография / Зигмунд Фрейд. – К. : Здоровье, 1991. – 383 с.
18. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко ; пер. з фр. – С. Пб., 1997. – 576 с.
19. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Елена Владимировна Улыбина. – М. : Мысль, 2001. – 263 с.
20. Шоню П. Цивилизации классической Европы / П. Шоню ; пер. з фр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 608 с.
21. Штальцер А. Еврейская Вена / А. Штальцер. – Вена : Пихлер Ферлаг, 2000. – Режим доступа : [//www.migdal.ru](http://www.migdal.ru).
22. Штомпка П. В фокусе внимания повседневная жизнь. Новый поворот в социологии / П. Штомпка // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 3–13.
23. Ясієвич В. Є. Модерн в архітектурі України (генезис та вплив на інші стильові напрямки) / В. Є. Ясієвич // Українське мистецтво та архітектура кінця ХІХ – початку ХХ ст. – К. : Наук. думка, 2000. – С. 183–198.

**УДК 616.33-008.44**

***Надія Парцей, Юрій Сидорик***

### **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ В СТУДЕНТОК ІЗ РІЗНИМИ ПОКАЗНИКАМИ ІНДЕКСУ МАСИ ТІЛА**

*У проведеному дослідженні діагностувався рівень самооцінки респондентів, який порівнювався з показниками їх індексу маси тіла. У вибірці студенток нами встановлено наявність статистично значущого нелінійного взаємозв'язку між індексом маси тіла та показниками їх самооцінки. Отримані результати доцільно поширювати на вибірку осіб з індексом маси тіла, який знаходиться в межах норми.*

**Ключові слова:** *індекс маси тіла, розлади харчування, нервова анорексія, нервова булімія, самооцінка, образ тіла.*

*In the study, diagnosed level of self-respondents, which was compared with indicators of their body mass index. In our sample of students, the presence of statistically significant nonlinear relationship between body mass index and indices of their self-esteem. The results should extend to the selection of individuals with body mass index, which is within normal limits.*

**Key words:** *body mass index, eating disorders, anorexia nervosa, bulimia nervosa, self-esteem, body image.*

**Актуальність теми дослідження.** Одним з аспектів соціальних уявлень про людину та її місце в суспільстві є уявлення про її тіло. Зовнішність людини, як ніщо інше, здатна викликати абсолютно певну соціальну реакцію. У дослідженнях Р.Бернса підкреслюється, що розміри тіла та його форма є найважливішим джерелом формування уявлення про власне «Я» [1]. Цей зворотний зв'язок має значний вплив на формування самосприйняття індивіда та рівня його самооцінки. Соціальні норми, стандарти й очікування – усе це вказує індивіду на небажаність істотних відхилень форми, розмірів свого тіла від ідеалу.

Сформоване уявлення і ставлення до «образу тіла» є одним з яскравих прикладів самопрезентації, яка відображає цінність тіла як такого, а також існуючі в суспільстві соціокультурні еталони. Прагнення жінок бути красивими природне, але в умовах сучасного суспільства доволі часто воно доходить до крайнощів. Зокрема, деякі жінки, намагаючись мати ідеальну фігуру, так змінюють свою харчову поведінку, що постійні жорсткі дієти призводять до виснаження організму. Результати досліджень ряду вчених свідчать, що дуже багато жінок різного віку незадоволені своєю фігурою і вважають себе надмірно повними [6]. Це спонукає до того, що приблизно 20% жінок Німеччини регулярно дотримуються дієти. Надмірна занепокоєність розмірами своєї фігури є важливим фактором виникнення розладів прийому їжі [там само]. Важливе значення в цій проблемі, на наш погляд, можуть мати мода та певна суспільна модель ідеальної людини.

До захворювань, що виникають унаслідок неправильної харчової поведінки, відносять нервову анорексію та булімію. Такі розлади харчування можуть мати доволі схожі прояви й різне походження (іноді ендокринологічне, іноді психологічне, іноді соціально-культурне). В їх основі знаходиться спотворене уявлення про власне тіло та змінене ставлення до процесу харчування. Одним із найважливіших критеріїв діагностики таких розладів є індекс маси тіла. Зважаючи на те, що розлади харчування, як свідчать результати низки досліджень, частіше зустрічаються в жінок, які виявляють більшу, ніж це характерно для загальної популяції, стурбованість своїм зовнішнім виглядом і розмірами власного тіла, вважаємо, доцільним є встановлення особливостей самооцінки в жінок із різними показниками індексу маси тіла. Тому **метою** нашого дослідження є виявлення характеру взаємозв'язків між особливостями самооцінки в студенток і показниками їх індексу маси тіла як одного з критеріїв їх харчової поведінки.

Людина в повсякденному житті прагне до психологічного комфорту в будь-якій ситуації. Це не завжди вдається, і тому вона, на думку В.Д.Менделе-

вича [4], «занурюється» у ту чи іншу адикцію або «згубну звичку». Через це порушення харчової поведінки є одним із проявів адиктивної поведінки й заслуговує не меншої уваги, ніж куріння, алкоголізм, наркоманія. У своїй роботі В.Д.Менделевич указує, що під терміном «харчова поведінка» слід розуміти ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування в повсякденних умовах і в ситуації стресу, поведінку, яка орієнтована на образ власного тіла й діяльність, яка пов'язана з формуванням цього образу. Іншими словами, харчова поведінка включає в себе установки, форми поведінки, звички й емоції, що стосуються їжі, які є індивідуальними для кожної людини. Одним із діагностичних критеріїв харчової поведінки індивіда є співвідношення його ваги та росту, яке називають індексом маси тіла.

Самооцінка є одним з аспектів Я-концепції. На думку І.Ю.Кулагіна та В.Н.Колюцького [2, с.294], формування Я-концепції є найважливішим етапом у розвитку самосвідомості. А.Н.Леонтьєв визначає самооцінку через категорію «почуття» як стійкого емоційного ставлення, що має «виражений предметний характер, який є результатом специфічного узагальнення емоцій» [3, с.304].

Самооцінку визначають реальні успіхи, досягнення в діяльності людини та рівень вимог, що їх людина висуває до себе. Саме від рівня вимог, від того, на що людина вважає себе здатною, чого вона може досягти, найбільшою мірою залежить самооцінка особистості. Рівень домагань особистості – поняття, введене К.Левінім для позначення прагнення індивіда до мети такої складності, яка, на його думку, відповідає його здатностям. Це утворення тісно пов'язане із самооцінкою особистості. Як зазначає Т.Шибутані [7], самооцінка формується в процесі пізнання людиною себе. За змістом самооцінка розрізняється як завищена, занижена й адекватна; саме остання сприяє розвитку людини.

В основі когнітивного компонента самооцінки містяться операції порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з виробленими еталонами, фіксація можливої розузгодженості цих величин. У процесі нашого дослідження самооцінка розглядатиметься як порівняння образу реального «Я» з образом ідеального «Я». Зміст реального «Я» суб'єкта включатиме його уявлення про свої якості в теперішній момент часу. Ідеальне «Я» містить уявлення про те, якими повинні бути найбажаніші для респондента якості.

Дослідження проводилося в березні 2011 р. у м. Івано-Франківськ. У дослідженні взяли участь 24 студенти другого курсу Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (напряму підготовки «Початкове навчання»). Усі досліджувані жіночої статі. Вік досліджуваних – 18–20 років. Виконали всі методики 20 осіб. Тому аналіз отриманих результатів проводився за одержаними показниками 20 студенток.

Для об'єктивної оцінки харчової поведінки прийнято використовувати співвідношення маси тіла й зросту людини. Зокрема, бельгійським математиком А.Кетеле було запропоновано оцінювати вагу людини за так званим індексом маси тіла (ІМТ) або Body Mass Index (ВМІ) в англійському варіанті. Показник індексу маси тіла був розроблений ним на замовлення медичних страхових компаній і за задумом повинен був визначити, при якій масі тіла настання страхових випадків (захворювання або летальний результат) є найменш малоймовірним.

Ідеальна маса тіла (індекс Кетеле) визначається з урахуванням конституції людини (нормостенічна, астенична, гіперстенічна). Низький рівень ІМТ свідчить про значну втрату маси тіла, що призводить до виснаження організму та загострення анорексії. Дещо складніше діагностувати за допомогою ІМТ прояв такого харчового розладу, як булімія, оскільки в цих хворих здебільшого вага тіла коливається в межах норми, що дає їм змогу ретельно приховувати своє захворювання.

У процесі виконання дослідження респондентам пропонувалося вказати свій ріст і вагу. Розрахунок індексу маси тіла (ІМТ) нами здійснювався за такою формулою: відношення маси тіла в кілограмах до росту в метрах, зведеному у квадрат:

$$I = \frac{m}{h^2}, \quad (1)$$

де

- $m$  – маса тіла в кілограмах;
- $h$  – зріст у метрах.

Виділяють такі значення ІМТ: менше 15 – гострий дефіцит ваги; від 15 до 20 – дефіцит ваги; від 20 до 25 – нормальна вага; від 25 до 30 – надлишкова вага; вище 30 – ожиріння.

З метою дослідження самооцінки нами було використано методику співвідношення оцінок ідеального та реального «Я» респондентів [5]. У зазначеній методиці досліджуванним пропонується оцінити свій ідеал особистості, прорангувавши вказані в бланку методики 20 рис (характеристик) на предмет їх корисності, соціальної значущості й бажаності. У другій частині дослідження респондентам пропонувалося прорангувати ці ж якості з позиції притаманності їх для них самих. Різниця рангів дає можливість вирахувати коефіцієнт самооцінки за формулою:

$$r = 1 - 6 \times \frac{\sum d^2}{n(n^2 - 1)}, \quad (2)$$

де:

- $n$  – число запропонованих якостей;
- $d$  – різниця номерів рангів.

Коефіцієнт кореляції може знаходитись у межах від  $-1$  до  $+1$ . Якщо отриманий коефіцієнт не менший  $-0,37$  і не більший  $0,37$  (при  $p = 0,05$ ), то це вказує на нечітке й недиференційоване уявлення індивіда про своє ідеальне та реальне «Я». Значення цього коефіцієнта між  $+0,38$  і  $+1$  свідчать про наявність позитивного зв'язку між ідеальним та реальним «Я» респондента. Наближення значень до  $+1$  означає більш завищену самооцінку. І, навпаки, значення від  $-0,38$  до  $-1$  свідчать про негативний взаємозв'язок між ідеальним і реальним «Я». Чим ближчий коефіцієнт до  $-1$ , тим більш заниженою буде самооцінка.

Знаходження коефіцієнтів кореляції й усіх необхідних проміжних даних здійснювалося за допомогою комп'ютерних програм SPSS 17.0 for Windows та MS Excel. Інтерпретація отриманих результатів проводилась з урахуванням математично прийнятих норм визначення величини статистичної значущості. Зокрема, статистично значущими вважатимуться результати на рівні  $p \leq 0,05$ , а ті, рівень яких становитиме  $p \leq 0,05$  і  $p \leq 0,001$ , розглядатимуться як високозначущі.

Аналіз показників індексу маси тіла дозволяє констатувати (рис. 1), що в 5 (29,5%) респондентів наявний дефіцит маси тіла, надлишкова вага спостерігається в 1 студентки (6%), нормальна вага – в 11 (64,5%) досліджуваних.

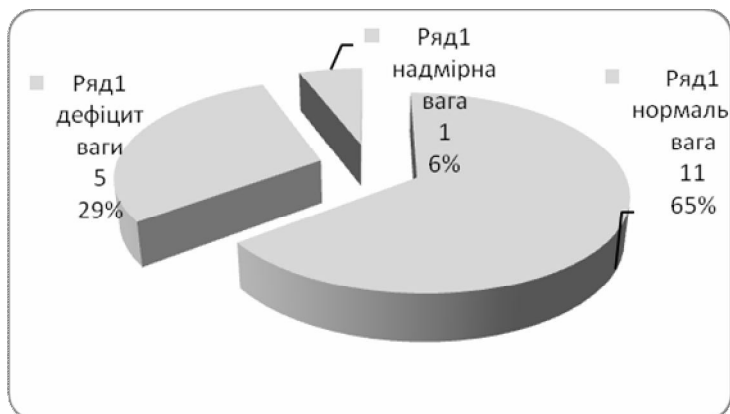


Рис. 1. Розподіл кількості досліджуваних з різним індексом маси тіла

Більшість досліджуваних осіб (13 студентів, 68,5%) мають завищену неадекватну самооцінку, 1 (5,2%) – завищену і 5 (26,3%) – адекватну самооцінку. Занижена самооцінка – у жодного з досліджуваних (рис. 2).

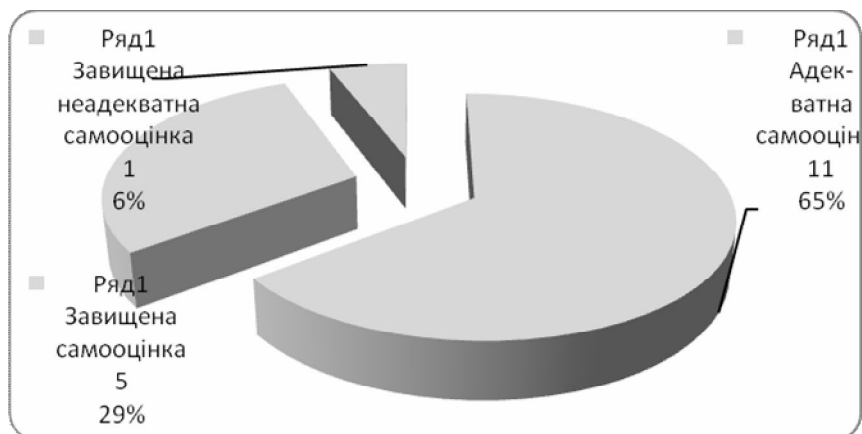


Рис. 2. Розподіл кількості досліджуваних із різним рівнем самооцінки

Середні значення, максимальні та мінімальні показники параметрів подано в табл. 1.

Таблиця 1

#### Основні статистичні показники досліджуваних параметрів

	Середні значення	Максимальні значення	Мінімальні значення
параметр самооцінки	0,46	0,769	-0,341
індекс маси тіла	20,66	25,7	15

Результати виконання статистичного тесту Колмогорова–Смирнова дають підстави вважати нормальним розподіл показників усіх виділених нами параметрів ( $p \geq 0,05$ ) з інтервальною шкалою вимірювання. Тому для подальшого статистичного аналізу отриманих даних ми застосовували параметричні критерії.

Зокрема, нами встановлено відсутність лінійного кореляційного зв'язку між параметрами індексу маси тіла досліджуваних і показниками їх самооцін-

ки. Для перевірки наявності нелінійних взаємозв'язків між указаними параметрами було застосовано розрахунок кореляційного відношення за Пірсоном ( $\eta$ ).

Ми визначили важливий вплив індексу маси тіла на параметр самооцінки:  $h_{yx} = 0,77044$  ( $p \leq 0,001$ ). Поряд із цим відсутній вплив параметра самооцінки на індекс маси тіла:  $h_{xy} = 0,454935$  ( $p > 0,05$ ). Діаграму розсіву показників указаних параметрів показано на рис. 3.

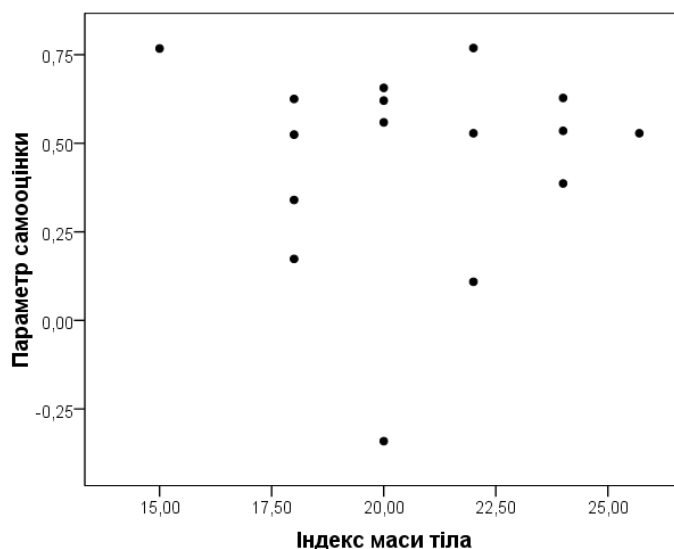


Рис. 3. Діаграма розсіву показників параметрів індексу маси тіла та параметра самооцінки

Установлений нами взаємозв'язок свідчить про наявність впливу індексу маси тіла на показник самооцінки досліджуваних жінок. Як видно з рис. 3, більшість досліджуваних із вищими показниками самооцінки розміщуються в діапазоні від 20 до 25 балів індексу маси тіла, що відповідає нормальним показникам ваги тіла.

Варто зазначити, що отримані нами результати узгоджуються з існуючими критеріями діагностики нервової анорексії й булімії, у яких вважається встановленим факт, що фігура та маса тіла впливають на самооцінку осіб із такими харчовими розладами. Зокрема, як зазначають М.Перре й У.Бауманн [6], серед напрямів інтервенцій при лікуванні харчових розладів виділяють когнітивне переструктурування установок пацієнток щодо їх фігури й маси тіла, а також самооцінки й надмірного прагнення до перфекціонізму. Поряд із цим отримані нами взаємозалежності виключають такий вплив самооцінки на показники маси тіла.

Варто відмітити, що визначені нами результати отримані на нерепрезентативній вибірці осіб. Тому, на наш погляд, проведення дослідження на більшій вибірці студенток дозволило б перевірити виявлені взаємозалежності та з більшою ймовірністю отримати додаткові значущі взаємозв'язки.

У проведеному дослідженні індекс маси респондентів знаходився в межах норми. Таким чином, отримані результати можна поширювати лише на вибірку із схожими характеристиками, а саме – у вибірці осіб, індекс маси тіла яких відрізнятиметься від норми, ми не можемо виключати існування інших типів взаємозв'язків або їх відсутності.

Доцільним, вважаємо, є також використання додаткових (чи інших) методів діагностики самооцінки досліджуваних, оскільки застосована нами методи-

ка виявляє лише загальний показник самооцінки й не дозволяє встановити уявлення та самооцінку жінками своєї фігури, маси тіла, привабливості тощо; указані параметри можуть, за нашим припущенням, із більшою вірогідністю корелювати з індексом маси тіла.

**Висновки.** У досліджуваній вибірці осіб юнацького віку нами встановлено наявність статистично значущого нелінійного взаємозв'язку між індексом маси тіла та показниками їх самооцінки. Поряд із цим важливо зауважити, що при збільшенні вибірки осіб до репрезентативного рівня зростає ймовірність отримання додаткових, окрім виявлених нами, взаємозв'язків між досліджуваними параметрами. Гендерні та вікові відмінності в указаних взаємозв'язках також залишаються актуальними та перспективними.

Отримані результати слід поширювати на вибірку осіб з індексом маси тіла, який знаходиться в межах норми. У такій вибірці осіб доречним є проведення психокорекційної роботи, спрямованої на зміну їх ставлення до параметрів маси свого тіла, фігури, необхідності відповідності показників цих параметрів існуючим у суспільстві стереотипам краси та привабливості.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 361 с.
2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
4. Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. – М. : Речь, 2007. – 768 с.
5. Пашукова Т. И. Психологические исследования: практикум по общей психологии : учебное пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 153 с.
6. Перре М. Клиническая психология / М. Перре, У. Бауманн. – С. Пб. : Питер, 2006. – 1312 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Р/Д : Феникс, 1999. – 539 с.

УДК 159.97

*Наталія Матейко*

## **РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ВИЩИХ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАННЯ**

*Раннє нейрпсихологічне обстеження дитини дає можливість установити рівень сформованості психічних функцій і готовності до шкільного навчання, виявити причини труднощів, виробити стратегії та методи їх добудовування й розвитку.*

**Ключові слова:** *шкільна нейрпсихологія, шкільна неуспішність, синдроми функціональної несформованості відділів мозку.*

*The early neuropsychological inspection of child is given by possibility to set the level of formed of psychical functions and readiness to the school studies, to find out reasons of difficulties, produce strategies and methods of their finishing building and development.*

**Key words:** *school neuropsychology, school unprogress, syndromes of functional unformed of departments of brain.*

Сучасні проблеми дійсності – екологія, нові вірусні захворювання, адитивна поведінка батьків і міжособисті стосунки в сім'ях призводять до збільшення кількості дітей, психіка яких знаходиться на межі між нормою і патологією. Найбільш явно це починає проявлятися в молодшому шкільному віці, на етапі адаптації дитини до вимог навчального процесу, коли загострюються всі приховані раніше дефекти та відставання. Виділяються діти, які не справляються з вимогами школи, у школярів виникають труднощі під час оволодіння письмом, лічбою, читанням, розв'язанням арифметичних задач, засвоєння різноманітних понять, що й відображається на їх успішності.

Проблеми в навчанні pojawiaються не тільки у хворих дітей, але й у школярів з нормальним психічним розвитком. У них немає клінічного діагнозу, однак наявні виражені ознаки труднощів у навчанні та дезадаптивна поведінка. Разом з тим зустрічаються й дуже здібні діти, однак унаслідок гіперрозвитку в певній галузі в них буває недорозвиток в інших сферах, що також перешкоджає шкільній адаптації.

Проблема труднощів шкільного навчання існує й у сучасній зарубіжній психологічній науці (В.А.Вагнер, К.Коффка, Гельба, І.Мейерсон, Ж.Піаже, Е.Сепіра, К.Лелі). За даними департаменту освіти США (Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, 1993), у 1977 році в США налічувалося близько 1,8% дітей з труднощами навчання, а до 1993 їх збільшилося до 5,4%.

Як зазначають дослідники (G.P.Rourke, 1985; К.Таріо, 1988; Р.А.Сантана, 1991; 1992; Ю.В.Мікадзе, Н.К.Корсакова, 1994), це так званий «нижньонормативний тип розвитку», який складає групу ризику стосовно подальшого патологічного розвитку. За різними даними, кількість відстаючих учнів перевищує 30% від загальної кількості учнів і складає від 15 до 40% у початкових класах (S.G.Sapir, A.S.Nitsburg, 1973; А.В.Семенович, 1992).

Виходячи із цього, **метою** нашої статті є теоретичний аналіз порушень психічних функцій у дитячому віці, які спричинюють неуспішність дитини в процесі навчання. На наш погляд, для практичного психолога важливим є розуміння того, що обов'язково повинно нормально функціонувати в головному мозку дитини для її успішного навчання в школі, які функціональні системи не можуть нічим компенсуватися, а які наслідки мозкових порушень можна скоригувати.

Початок навчання в школі пов'язаний із значними внутрі- і міжфункціональними перебудовами мозкових систем. Окремі психічні функції, поєднані загальними факторами, які до них входять, утворюють складні функціональні поєднання. Основна умова оволодіння засобами пізнавальної діяльності – це узгоджена взаємодія окремих елементів у кожній функціональній системі, а також ефективна міжфункціональна взаємодія. Нова соціальна ситуація розвитку дитини – оволодіння читанням, письмом – забезпечується завдяки формуванню до цього віку (7–8 років) структурно-функціональної організації сприймання, довільної уваги та запам'ятовування. При цьому внутрішньо- та міжпівкульна організація зорово-просторової діяльності, вербально-логічне мислення, тонка моторика й зорово-моторна інтеграція залишаються ще не зрілими. Недостатня узгодженість і стабільність у роботі різних ланок функціональної системи виступає однією з причин неуспішності дитини під час навчання в школі.



За даними досліджень [1; 4, с.23; 7, с.288], у старших дошкільнят до моменту вступу до школи можуть бути недостатньо сформовані окремі психічні функції чи їх ланки. Найчастіше ними виявляються динаміка моторних процесів, просторовий праксис і гнозис, мовно-слухова пам'ять, довільна організація, програмування й контроль діяльності в цілому. Ці недостатньо сформовані вищі психічні функції чи їх ланки виявляються найбільш чутливими до несприятливих впливів соціального або біологічного характеру й ще більше поглиблюються.

Так появляється тип «неорганізованого учня», «повільного учня», учня з низькими математичними здібностями. Їх навчальні проблеми коріняться саме в локальному запізненні розвитку однієї з базових психічних функцій, яка є відповідальною не лише за здійснення тих чи інших розумових дій, але й за вправність, координованість рухів під час виконання практичних дій [2, с.28–29].

Одним з перспективних підходів до проблеми шкільної неуспішності сьогодні є нейропсихологічна діагностика (Ю.В.Мікадзе, Н.К.Корсакова, 1994). Установлення точного топічного та диференційованого діагнозу, визначення причин виявлених порушень допоможуть психологові побудувати адекватну корекційну програму, підібрати способи та прийоми усунення недоліків, забезпечити корекцію діяльності. Для таких дітей життєво необхідним є якомога раніше встановити реальну причину дефекту [7].

На думку Л.С.Цветкової, раннє нейропсихологічне обстеження дитини дає можливість установити рівень сформованості її психічних функцій і готовності до шкільного навчання, визначити на основі наукових даних точний діагноз і тим самим попередити або й зменшити труднощі дитини під час навчання [1; 6].

Можливість виявлення причин труднощів навчання, пов'язаних з порушеннями функціональних систем, появилася завдяки методу «синдромного аналізу» О.Р.Лурія, згідно з яким кожне порушення описується в синдромі інших порушень. О.Р.Лурія та Л.С.Виготський вважали, що вищі психічні функції є складними функціональними системами. Теорія мозкової організації вищих психічних функцій повинна була пояснювати такі процеси, як процес письма, читання, лічби і т. д. Тобто підхід до розвитку таких психічних процесів, як довільне запам'ятовування, абстрактне мислення тощо повинен знайти своє відображення й у принципах їх мозкової організації [6, с.87].

За допомогою певних методів, розроблених у нейропсихології, можна встановити причину відставання, девіації в розвитку ВПФ, затримки їх розвитку чи порушень дитини. Ці причини можуть лежати як у мозкових структурах, так і в соціально-психологічній сфері [11, с.62].

Усі традиційні нейропсихологічні підходи тепер об'єднуються в три концепції.

1. Концепція динамічної хроногенної системної локалізації ВПФ у головному мозку, що ґрунтується на принципах дозрівання мозку «знизу вгору», принципах ієрархії і гетерохронності локалізації, поступової латералізації й системної локалізації ВПФ.

2. Концепція фактора (О.Р.Лурія), що лежить в основі несформованості (девіації або дефекту) ВПФ. Поняття фактора є одним з найбільш важливих у системі нейропсихологічного дослідження порушень або несформованості тих

чи інших видів психічної діяльності, що дозволяють уточнити уявлення про розвиток ВПФ у дітей, про їх структуру, взаємодію та взаємовплив і, головне, про взаємодію мозку та його певних зон з психікою дитини [11].

3. Концепція «нейропсихологічного синдрому й симптому». Нейропсихологічний синдром – це вибіркове порушення однієї групи психічних процесів, до складу яких входить порушений (несформований) фактор при збереженні інших ВПФ, у структуру яких цей фактор не входить. Симптом являє собою порушення тієї чи іншої ВПФ, що має певний механізм. Зміст цієї концепції розкривається в принципах гетерохронності в розвитку, компенсації дефекту ВПФ, принципі специфічності й змін факторів, що лежать в основі синдромів несформованості ВПФ і динаміці системи ВПФ залежно від вікового етапу.

Виходячи із цього, можна сказати, що нейробіологічний і функціональний розвиток мозку в процесі життя поетапно закріплює ієрархію диференційованих підкіркових, кіркових внутрішньо- і міжпівкульних взаємодій. При цьому різні мозкові структури й системи дозрівають неодноразомно: так, субкортикальні утворення вже до моменту народження дитини досягають майже повної готовності відносно дорослої норми, у той час як дозрівання лобних відділів мозку закінчується лише до 12–15 років. Мозок дитини здатний до дублювання в ньому й модулювання всіх життєво важливих функцій [11].

Найважливішим компонентом нейропсихологічної діагностики є концепція Лурія про три функціональних блоки мозку. Нейропсихологи аналізують, який з блоків страждає більше всього: енергетичний блок (регуляції тонуусу й неспанья), блок прийому, переробки та зберігання інформації або програмування, регуляції і контролю.

Н.М.Пилаєва вибудовує ієрархію несформованості психічних функцій, які призводять до шкільної неуспішності. Так, на першому місці знижена працездатність, коливання уваги, слабкість мнемічних процесів, недостатня сформованість мови, наступним є недостатній розвиток функцій програмування і контролю, далі – зорово-просторові й квазіпросторові труднощі й труднощі переробки зорової та слухової інформації.

Як зазначає О.Д.Хомська, проблеми неуспішності можуть закладатися задовго до народження дитини. Так, серед п'яти груп дітей, які проявляли неуспішність під час шкільного навчання, науковець виділила три групи з нейропсихологічними порушеннями й тільки дві з традиційними – педагогічною занедбаністю та емоційними дефектами. Порушення нейропсихологічного характеру об'єднують такі групи дітей.

Діти з органічним ураженням головного мозку, які внутріутробно, під час народження чи в ранньому віці перенесли захворювання, яке призупинило нормальний розвиток мозку, діти, які перенесли родову травму з крововиливом, а також зі спадковими порушеннями. Основною характеристикою в них виступають типові дефекти найбільш організованих зон кори головного мозку. Такі діти не здатні до складних форм абстракції та узагальнення, а їх вищі нервові процеси проявляють грубу патологічну інертність, тому вони повинні навчатися в допоміжній школі.

Іншу групу складають діти, які страждають вродженою чи ранньою тугоухістю, що призводить до затримки мовного чи інтелектуального розвитку. Такі діти добре навчаються в спеціалізованих школах для слабчочуючих.

Ослаблені чи церебро-астенічні діти складають останню групу. Загальні інфекції, інтоксикації чи травми призводять до ослаблення організму, що спричиняє швидку втрату працездатності [10, с.773].

Таким чином, надзвичайно важливою проблемою є розуміння механізмів порушень психічних функцій у дитячому віці, вчасне розпізнавання причин, які призводять до неуспішності дітей, і своєчасне застосування заходів для її подолання.

Мозок людини, його морфогенез, функціональні системи як одиниці інтегративної діяльності мозку і як психофізіологічна основа вищих психічних функцій є матеріальною базою розвитку психічної діяльності. Такі процеси, як предметна діяльність і сприйняття, пам'ять і мислення, мова й уява, склалися в ході суспільно-історичного розвитку і їх субстратом є ієрархічно організовані морфологічні мозкові структури й фізіологічні процеси. Відомо також, що мозок починає формувати та продукувати в дитини лише при дії на нього соціальних зовнішніх форм діяльності дитини. Це означає, по-перше, що початок розвитку вищих психічних функцій лежить не всередині мозкових структур, а поза ними – у соціальному середовищі й, по-друге, усі ці рівні – мозковий, фізіологічний, психологічний і соціальний – перебувають у тісній взаємодії й взаємовпливі.

Л.С.Цветкова, А.В.Семенович, С.М.Котягіна, Є.Г.Гришина, Т.К.Гогберашвілі наголошують, що зовнішні соціальні чинники впливають на взаємодію всіх рівнів у структурі вищих психічних функцій і на своєчасне дозрівання як окремих мозкових структур, так і мозку в цілому, а «незатребувані» зони мозку будуть відставати в розвитку, що, у свою чергу, може відобразитися на якості розвитку вищих психічних функцій [11].

Різноманітні структури мозку дозрівають нерівномірно, тому готовність до виконання властивих їм функцій настає в різні вікові періоди. Спочатку відбувається дозрівання глибоких структур, підкіркових утворень, які відповідають за активаційні процеси та принципів сторони життєдіяльності. Потім дозрівають так звані первинні зони великих півкуль, у яких закінчуються нервові волокна, що йдуть від периферичних частин аналізаторів. Вони виявляються морфологічно майже сформованими до моменту народження, а в перший рік життя функціонально оформлюються, створюючи основу для сенсомоторної стадії розвитку.

Швидкість зростання кори в усіх ділянках мозку в цілому найбільш висока в перший рік життя. Інші зони кори ще не досягають необхідного рівня зрілості. Це проявляється в слабкому диференціюванні нервових клітин, малому їх розмірі, недостатньому розвитку ширини їх верхніх шарів, які надалі виконують найскладнішу асоціативну функцію, а також незавершеністю в розвитку провідникових нервових волокон, зокрема, слабкою їх мієлінізацією. Разом з тим у глибокій непристосованості центральної нервової системи новонародженого закладені основи глибокої, диференційованої адаптації до умов навколишнього середовища та подальшого навчання.

Дозрівання асоціативних зон мозку є найбільш пізнім і відбувається в період від 2 до 5 років, причому спочатку формується задня асоціативна зона (ті-

м'яно-висково-потиличні відділи), а останньою – передня, розташована в префронтальних ділянках лобних доль мозку. Її головне морфологічне структурування відбувається у віці від 12 до 14 років [3, с.45].

Недостатня сформованість психічних структур виступає наступною причиною шкільної неуспішності. Дослідники рекомендують розглядати несформованість (порушення) психічних функцій чи відхилення в їх розвитку з точки зору сформованості мовної та перцептивної сфер дитини, тобто тих сфер, які латералізуються за домінантністю в лівій і правій півкулях. Крім того, формування перцептивної сфери на всіх рівнях її ієрархії пов'язане з формуванням аферентної складової функціональних систем, тоді як формування мовної сфери, яка виступає вищою формою регуляції всіх видів психічної діяльності, є верхнім, регуляторним поверхом в еферентній складовій функціональних систем [5, с.132–140; 9].

Нейропсихологічні дослідження показали, що несформованість тих чи інших вищих психічних функцій може бути пов'язана або із затримкою дозрівання певних зон мозку, або з недорозвитком міжаналізаторних зв'язків. У нейропсихології функція розглядається як складна функціональна система, тому порушення будь-якої ланки цієї системи на будь-якому рівні призводить до дефекту функції, хоча механізми цього порушення будуть різними.

Нейропсихологічне дослідження учнів першого класу загальноосвітньої школи, проведене Е.Г.Симерницькою, виявило відхилення від нормативних показників у 82% школярів. На базі синдромного аналізу результатів обстеження дітей з труднощами навчання було співвіднесено виявлені відхилення з недостатньою зрілістю різних мозкових структур (лобних, вискових, тім'яних, потиличних, ліво-, правопівкульних, стовбурових, комісуральних).

Таким чином, вивчення синдромів несформованості психічних функцій на моделі шкільної успішності дозволило виділити три основні нейропсихологічні профілі. Головними симптомами першого профілю виступають зниження об'єму мовно-слухової пам'яті, посилення гальмування та міцності умовних зв'язків, парафазії, погіршення регуляції й контролю вербально-мнестичної діяльності. Такі відхилення відносять до дисфункції висково-лобних відділів лівої півкулі.

Зниження об'єму слухової та зорової пам'яті, просторові помилки, феномен дзеркальних рухів, що переважно спостерігається при правосторонній локалізації мозкової дисфункції.

У третьому профілі, який був пов'язаний з білатеральною функцією лівої та правої півкуль, поєднувалися симптоми, характерні при ураженні лівої і правої півкуль головного мозку [8, с.189].

Залежно від того, яка саме функція мозку недостатньо сформована, Л.С.Цветкова описала шість основних синдромів розвитку, який відхиляється від норми в праворуких дітей, і синдром атипії психічного розвитку в дітей з наявністю актуальної чи сімейної ліворукості. Сюди належать синдроми функціональної несформованості та синдроми дефіцитарності. До синдромів несформованості дослідниця відносить функціональну несформованість лобних відділів лівої півкулі мозку, функціональну несформованість лівої вискової долі, функціональну несформованість міжпівкульних взаємодій транскортикального рівня (мозолистого тіла), функціональну несформованість правої півкулі [1; 11].

Функціональна несформованість лобних відділів лівої півкулі мозку проявляється в тому, що дитина швидко відволікається, не може зосередитися, швидко втомлюється від занять, їй важко чимось зацікавити. Вона пасивна й байдужа до всього, особливо до того, що пов'язано з виконанням шкільних завдань. Навчальна програма засвоюється важко, без зацікавлення. За відсутності контролю з боку дорослого (учителя, мами), у письмі дитина пропускає букви, не дописує до кінця речення, замість трьох дій виконує одну, розв'язуючи задачу. Мова дуже бідна, примітивна за побудовою та використанням образних засобів. Разом з тим достатніми виявляються праксис, гнозис, пам'ять.

Однак в ігровій ситуації така дитина за активністю не поступається ровесникам, причому саме в руслі навчальних знань і вмінь. Основним феноменом виступає схильність дитини до спрощення програми, деяка тенденція до персеверацій, прагнення залучити зовнішню підтримку під час виконання завдань. Така поведінка свідчить про недостатність нейродинамічного компонента психічної діяльності, зокрема, недостатність саморегуляції, програмування, цілеспрямованості й контролю за протіканням власної діяльності.

Характерною рисою синдрому несформованості вискових структур лівої півкулі є труднощі в розумінні усної мови, сприйнятої на слух. Інші психічні функції не проявляють значної дефіцитарності. Під час читання виявляються літеральні парафазії, труднощі в постановці наголосу в слові, погана інтонація і, як наслідок, нерозуміння прочитаного.

Разом з тим у рамках цього синдрому читання все ж залишається найбільш збереженою функцією. Під час письма дитина допускає грубіші помилки: замінює м'які звуки твердими, глухі – дзвінками, помиляється в написанні ненаголошених голосних. Мовно-слухова пам'ять дефіцитарна на етапі вибіркової: переважають літеральні парафазії, розмитість слів, поява словесних новоутворень. Типовим є підвищення змістоутворюючої функції мови. На фоні зниженого фонематичного слуху «дім», «ліс», «кіт» перетворюється у «в дім вліз кіт». За відсутності спеціальних корегуючих заходів такого роду труднощі призводять до появи деформації узагальнюючої, номінативної функції, здатності розгортати програму власного мовного висловлювання.

У синдромі функціональної несформованості міжпівкульних взаємодій транскортикального рівня (мозолистого тіла) Л.С.Цветкова відзначає такі характерні ознаки «функціональної автономії» мозкових півкуль, як несформованість реципроктної координації рук і накопичення амбілатеральних рис у пробах на дослідження латеральних переваг; багато реверсій (дзеркальності), як елементарних, так і системних: сприйняття та аналіз значного за об'ємом поля справа наліво, чітку тенденцію до ігнорування лівої половини перцептивного поля й латеральні відмінності при виконанні одного й того ж завдання правою та лівою рукою; несформованість фонематичного слуху, що особливо чітко виражається на слідах пам'яті при письмі; нестабільність номінативної функції мови, ефекти «краю» при дослідженні пам'яті: насамперед відтворюються перший і останній стимули, іноді цим і закінчується; використання різних стратегій вирішення інтелектуальних задач, що стає схожим на співіснування двох систем мислення.

Функціональна несформованість правої півкулі проявляється в недостатності просторових уявлень і порушенні порядку відтворення мовно-слухових і зо-

рових стимулів. Глобальна несформованість просторових уявлень призводить у таких дітей до закономірного підвищення другорядних асоціацій і новоутворень. Часто це відображається на збільшенні продуктивності діяльності, яка іноді спричиняє безплідне фантазування, але іноді й незвичайно яскраві, нетривіальні творчі винаходи. Мова й мислення переважно залишаються в межах норми, однак іноді ці процеси мають підкреслено «дорослий», штамповий відтінок з великою кількістю інтонаційно-мелодичних і жестомімічних компонентів, метафоричних акцентів і прагнення до використання форми як основи для інтелектуальної операції. Характерним для зазначеного синдрому є висока кореляція між виникненням цього синдрому та спадковою ендокринною, кардіологічною обтяженістю особливо по материнській лінії, причому сама дитина є здоровою.

Серед синдромів дефіцитарності Л.С.Цветкова виділяє функціональну дефіцитарність підкіркових утворень (базальних ядер) мозку, функціональну дефіцитарність стовбурових утворень мозку й атипію психічного розвитку.

Найчастішими скаргами батьків, у дітей яких діагностується функціональна дефіцитарність підкіркових утворень, є «лінивість», «неуважність», «некерованість» тощо. Діти цієї групи відзначаються вираженою емоційною лабільністю, швидкою перенасиченістю, нерідко неадекватними реакціями. Така дитина з раннього віку відрізняється від однолітків капризністю, патологічною впертістю, явища енурезу тривають – до 10–12 років, діти бувають надто повними чи, навпаки, худими, довго не можуть оволодіти операціями, які потребують тонкої моторної диференціації, мають місце синкінезії, дистонії, ригідні тілесні установки, «застиглість», ніби якраз подумав про щось інше, просить повторити, не зрозумів вимоги.

Саме для цього синдрому специфічним є первинне порушення праксису поз, яке не зустрічається більше при жодному варіанті мозкової недостатності. Мова добре розвинена, іноді навіть резонерська. У таких дітей не пошкоджена якась конкретна психічна функція, але на фоні явно зниженої загальної нейродинаміки демонструють показники мнестичної діяльності в рамках вікової норми, для всіх характерна недостатність фонових компонентів психічної діяльності: плавності, переключення, утримання рівня тону.

Одним із найскладніших синдромів є функціональна дефіцитарність стовбурових утворень мозку, для якого характерне накопичення таких дезембріогенетичних стигм: лицева асиметрія, асиметрія очних щілин, неправильний ріст зубів, різного роду дистонії як гіпер-, так і гіпотонус у проксимальних і дистальних відділах кінцівок, багато пігментних плям, родинок тощо. У мовній сфері виражені тенденція до амбілатералізації півкуль мозку й затримка формування домінантної півкулі аж до 10–12 років. Аналіз механізмів формування цього нейропсихологічного синдрому свідчить, що основним патогенетичним радикалом тут є системна затримка й викривлення цереброгенезу як комісуральних, так і півкульних систем, що призводить до дефіцитарності й атипії психічного функціогенезу.

Недостатня сформованість указаних функцій може проявлятися як ізольовано, так і в поєднанні одна з одною, що буває частіше й ще більше знижує можливості навчання.

**Висновки.** Таким чином, працюючи з невстигаючими учнями, нейропсихолог вирішує діагностичні та корекційні завдання. Обстеження дітей молодшого шкільного віку рекомендують починати з вивчення стану ігрової діяльності, її збереженості та порушень: малювання, тлумачення своїх малюнків, швидкості, точності виконання завдань. Усі ці вміння відображають міру збереженості рухової сфери, емоційно-вольову сферу особистості. Досліджуються предметні дії – тести на всі види праксису, особливо динамічного, сприймання різної модальності, чуття мови, предметно-зорове й тактильне сприйняття предметів, пам'ять, увага, мова, інтелект. Це дає можливість вивчити довільний рівень психічних процесів, дослідник складає загальний дефектологічний портрет дитини, на основі якого при необхідності можна намітити стратегію подальшого нейропсихологічного обстеження, уточнити механізми та структуру порушення [12, с.29].

Нейропсихолог у школі повинен ефективно вирішувати діагностичні завдання; взаємодіючи з педагогом, забезпечувати розвиваючий характер навчання; створити такі умови, щоб навчання стало могутнім психотерапевтичним засобом і для учнів, і для вчителя.

Проблема труднощів навчання в школі в усьому світі повертає настільки велику увагу психологів, що привела до виникнення нового розділу нейропсихології – «шкільної нейропсихології» (G.W.Hynd, J.E.Obrzut, 1981) або «нейропсихології навчання» (W.H.Gaddes, 1981). Відповідно появилася й нова спеціалізація в медичній психології – шкільний нейропсихолог, перед яким стоять два важливі завдання: постановка нейропсихологічного діагнозу з метою вироблення стратегії корекції та проведення разом з педагогами власне корекційно-розвиваючої роботи. При цьому завдання психолога полягає не тільки в тому, щоб адаптувати дитину до шкільного життя, але й установити причини труднощів дитини, виявити слабкі місця в її психічному розвитку та виробити стратегії й методи їх добудовування та розвитку. Нейропсихологічне обстеження становить сутність психолого-педагогічного впливу [5, с.133].

Нейропсихологічний підхід до проблеми успішності ще досить новий. Як зазначає Л.С.Цветкова [11, с.62–63], «нейропсихологія з однієї сторони допомагає дізнатися, які зони мозку і функціональні системи виявилися порушеними чи й зовсім не сформованими і завдяки цьому встановити причину труднощів, з якими стикається дитина на будь-якому етапі розвитку, а з іншої – володіє спеціальними методами навчання, які можуть допомогти у подоланні цих труднощів. Нейропсихологія дитячого віку допомагає віднаходити і правильно кваліфікувати труднощі, які виникають в дітей у процесі засвоєння навчальних предметів, чим сприяє повноцінному оволодінню знаннями, розвитку здібностей учня, становленню особистості, впевненості, почуття власної гідності, які прямо пов'язані з широтою знань та вмінь, легкістю оволодіння шкільними знаннями».

Таким чином, дитяча нейропсихологія допомагає дізнатися, які ланки вищих психічних функцій розвинуті в дитини добре, сильно, а які – слабші, унаслідок чого спостерігаються труднощі в навчанні. Системний аналіз допомагає побудувати оптимальні науково обґрунтовані методи корекційно-навчального, корекційно-розвиваючого чи відтворюючого навчання. Дитячий нейропсихолог працює з дошкільнятами, підлітками та молодшими школярами, яким приділяється основна

увага. Базуючись на системному психологічному аналізі, нейропсихологічний аналіз допомагає зрозуміти стан структури певної функції, взаємозв'язок і взаємовплив одних вищих психічних функцій на інші, на сформованість одних психічних процесів і несформованість інших. Такий психологічний аналіз дає можливість психологові, педагогу правильно зрозуміти дефект, його психологічний аспект і правильно організувати відтворююче та формуюче навчання.

Перспективною та важливою для суспільства є робота з дошкільнятами, оскільки це проблема допомоги дітям з труднощами навчання. У роботі із 6–7-річними важливо своєчасно виявити й скорегувати нейропсихологічні порушення, щоб у дітей не створювалася думка про власну неуспішність. Важливим напрямом роботи є виділення індивідуально-типологічних особливостей дітей, їх слабких і сильних сторін, тобто дітей, близьких до норми, у яких навчальні труднощі можуть бути пов'язані з якимсь конкретним предметом (оволодіння письмом, математикою тощо).

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л. С. Цветковой. – М. ; Воронеж, 2001.
2. Бастун Н. А. Як нейропсихологія може стати у пригоді практичному психологу / Н. А. Бастун // Психологічна газета. – 2007. – № 6. – С. 28–29.
3. Бизюк О. П. Основы нейропсихологии : учебное пособие / О. П. Бизюк. – С. Пб., 2005. – С. 45.
4. Вассерман Л. И. Методы нейропсихологической диагностики / Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Эмерсон. – С. Пб., 1997. – С. 23–34.
5. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2009. – С. 132–140.
6. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. ; Воронеж, 1997.
7. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учебное пособие / Ю. В. Микадзе. – С. Пб. : Питер, 2008. – 288 с.
8. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : МГУ, 1985. – С. 189.
9. Семенович А. В. Нейропсихологический анализ школьной неуспеваемости среди учащихся массовых школ / А. В. Семенович, С. О. Умрихин, А. А. Цыганок // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – М., 1992. – Т. 42. – Вып. 4.
10. Хрестоматія з нейропсихології / за ред. Е. Д. Хомської. – М. : МПСИ, 2004. – С. 773.
11. Актуальні проблеми нейропсихології дитячого віку : навчальний посібник / [Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котягіна С. М. та ін.]. – М. : МПСИ Воронеж : НВО «МОДЕК», 2001. – С. 62–63.
12. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологічної діагностики дітей / Л. С. Цветкова. – М. : Рос. пед. агентство, Когіто-центр, 1998. – С. 29.



## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА-АДИКТА

*Стаття присвячена проблемі виникнення в структурі особистості підлітка психологічних характеристик, які складають своєрідний психологічний профіль, що зумовлює формування ранньої алкоголізації та наркотизації як різновидів адикції. Обґрунтовується визначальна роль сімейного неблагополуччя в спектрі детермінант підліткової адикції.*

**Ключові слова:** *особливості психічного розвитку підлітка, неблагополучна сім'я, особистісне підґрунтя раннього формування схильності до адикції.*

*This article is devoted to the problem of psychological characteristics, arising in the structure of adolescent personality, which constitute a kind of psychological profile that leads to the formation of early alcohol abuse and drug addiction as kinds of addiction. The decisive role of family problems in determining teenage addiction is substantiated.*

**Key words:** *peculiarities of adolescent mental development, broken family, personal background to the early formation of predisposition to addiction.*

Нині спостерігається тенденція стрімкого «омолодження» процесу наркотизації й алкоголізації нашого населення. Зокрема, Україна продовжує утримувати сумне лідерство у світі за темпами поширення психотропних речовин серед дітей шкільного віку. Значні масштаби й темпи поширення (як різновиду адикції) ранньої алкоголізації та наркотизації (з підліткового й навіть молодшого шкільного віку) загрожують соціальній стабільності українського суспільства. Отже, підліток не тільки втрачає здоров'я, а й активно залучається до кримінальної та наркотичної контркультури, нищить свої кращі моральні якості, залишається без сім'ї, друзів, освіти, не може набути професії й мати роботу тощо.

У ставленні неповнолітніх до алкоголю зміцнюються небезпечні тенденції. Так, 25% опитаних старшокласників 15–16 років вживали алкоголь ще до 13 років; 40% 11–12-річних мають епізодичний досвід у цій справі, до 20% шестикласників бодай один раз перебували в стані сп'яніння. А 16% школярів, 25% учнів училищ і 33% студентів ВНЗ зловживають алкоголем (за даними Українського інституту соціальних досліджень ім. О.Яременка (опитування за міжнародним проектом ВООЗ «Здоров'я і поведінкові орієнтації учнівської молоді», 2010 р.)).

За умов майже знищеної попередньої інфраструктури дитинства (безкоштовні спортклуби, секції, гуртки за місцем проживання і т. п.) і так і не створеної нової юні організують своє дозвілля самостійно, у чому їм активно допомагає агресивна реклама алкоголю й сигарет. Духовний вакуум для багатьох підлітків успішно заповнюють пляшка, наркотичний кайф, протизаконні «розваги».

Водночас у наркології й психології відсутній системний підхід до розуміння адикції як явища. Вузькопрофесійне бачення призводить переважно до формування уявлення про узалежену поведінку як хворобу або неспецифічну форму особистісного захисту. Також залишається невизначеним питання про те, зусиллями яких спеціалістів – педагогів, лікарів, психологів, соціальних працівників – насамперед повинна вестися профілактична робота з молоддю, як підвищити ефективність координації фахівців різних галузей у цій сфері тощо. На думку за-

рубіжних і вітчизняних провідних фахівців у галузі адиктивної поведінки (Н.Ю.Максимова, Н.В.Дмитрієва, К.Мілютіна, А.Єгоров, О.О.Яременко, О.О.Болтівець, С.В.Березіна, К.С.Лисецький, Л.Б.Шнейдер, В.Д.Менделевич та ін.), для підлітків, коли ще не досягнута стадія індивідуальної психічної або фізичної залежності особистості від певної психоактивної речовини, доцільним є розгляд зазначеної проблеми не в рамках патологічної залежності, а як прагнення особистості відчутти зміну стану свідомості за допомогою хімічної речовини. Проте в сучасних умовах молодь досягає цього стану не тільки хімічними речовинами, а все частіше змінює свій стан нехімічним способом. Тому зазначені дослідники об'єднують єдиним поняттям адикції різні варіанти залежної поведінки.

Останнім часом термін «адикція» часто вживається вченими як рівнозначний залежності, яка включає всі фізіологічні й психічні симптоми, що виникають при тривалому вживанні адиктивних речовин. Це й зростання толерантності до засобу, яким зловживають, і постійна занепокоєність тим, як його дістати та вжити, незважаючи на передбачення згубних наслідків, а також повторні зусилля припинити зловживання без помітного успіху тощо. Відомо, що до порушень поведінки на ґрунті адикції в дітей і підлітків можуть призвести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні й індивідуально-біологічні чинники (особливо в періоди вікових криз).

У сукупності наявних чинників ефективного вирішення досліджуваної нами проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення відхилень у поведінці дитини через вікову призму психології розвитку. Адикція в підлітковому віці розглядається насамперед як проблема особистості, акцентуючи увагу перш за все на попередженні виникнення деструктивних особистісних новоутворень, наслідком яких є соціально дезадаптована поведінка.

Як відомо, одним із важливих чинників формування особистості підлітка є характер його взаємин із батьками. Саме від психологічного характеру стосунків підлітка з батьками залежить здатність сім'ї до здійснення соціального контролю за поведінкою дитини в критичний період. Так, нездатність сім'ї виконувати функцію виваженого психолого-педагогічного контролю за поведінкою підлітка веде до її дезадаптації, стає підґрунтям особистісних розладів і формування психологічної готовності до адикції.

Тому ми поділяємо точку зору С.Березіна та К.Лисецького [1], яка суперечить поширеному погляду, що основним витокom наркоманії й алкоголізації є підліткове середовище та підліткова субкультура. Зокрема, щодо залучення підлітків до алкоголю, наркотиків стосунки між сім'єю, підлітковою групою та соціальним середовищем виглядають таким чином: джерело причин адикції – сім'я, підліткова група – інструментує процес залучення до алкоголю, наркотиків, соціальне середовище (пропагандою, доступністю психотропних речовин для неповнолітніх, рекламою, поширенням хибних стереотипів дорослості, шкідливих традицій святкування тощо) – породжує неспецифічні умови ризику ранньої алкоголізації та наркотизації.

Тому в контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне простежити, зокрема, взаємозв'язки між сімейним неблагополуччям і виникненням схильності до адикції в підлітків. У науці існує чимало класифікацій сімей за параметра-

ми благополуччя чи неблагополуччя. Більшість фахівців погоджується з тим, що неблагополучна сім'я – це, насамперед, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є: деструктивно конфліктні стосунки між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, практика насильства, залучення до пияцтва та наркоманії, низький загальнокультурний рівень батьків тощо. Чим меншою є дитина, тим важчою для неї є ситуація соціального розвитку в неблагополучній сім'ї. Адже дітям притаманно наслідувати вчинки, думки та почуття дорослих, а насамперед – своїх батьків.

Аналіз наявного зарубіжного та вітчизняного наукового доробку, проведений нами, дозволив зробити такі висновки про особливості й наслідки розвитку дитини в неблагополучній сім'ї як передумови виникнення адикції в підлітковому віці:

- спадкова й середовищна схильність до алкоголю, спадкова дегенерація (психічні захворювання, дебільність), емоційна недорозвиненість, що веде до соціальної дезадаптації;

- порушення фізичного розвитку, розлади центральної нервової системи тощо;

- небажання бути схожим на своїх батьків, протест і переживання сорому через їх спосіб життя;

- отримання в сім'ї девіантних моделей поведінки та соціалізації;

- гедоністичні установки (бажання постійно розважатися, відчувати незвичайні стани);

- побутове пияцтво як природне, нібито притаманне для нашої культури за умов відсутності протидії в громаді; позитивне ставлення дітей до пияцтва;

- недорозвиненість і деформованість потребово-мотиваційної сфери дитини негативної спрямованості;

- негативне ставлення до учіння, несформованість навчальних навичок і пізнавальних інтересів;

- невміння діяти в адекватному пошуку рішень;

- підвищена тривожність, напруженість;

- підвищена імпульсивність;

- нерозвиненість та обмеженість пізнавальної сфери підлітка;

- деформація стрижневих психологічних якостей особистості з акцентуацією характеру й темпераменту;

- утвердження атарактичної мотивації до вживання алкоголю, наркотиків (прагнення послабити афективні стани, емоційну напругу, стурбованість, невпевненість);

- формування гедоністичного, субмісивного, гіперактивуючого видів мотивації;

- підвищена збудливість, настороженість, неконтрольованість емоцій, агресії, люті;

- емоційна, поведінкова й інтелектуальна інвалідизація підлітка.

У контексті вивчення проблеми виникнення схильності особистості до адиктивної поведінки в підлітковому віці нам необхідно визначити, чи належить

характер взаємин у неблагополучній сім'ї до детермінант феномену алкоголізації як різновиду адикції.

Загальна вибірка для дослідження порівняльного аналізу особливостей взаємин батьків і дітей підліткового віку в неблагополучних та благополучних сім'ях становила 68 сімей, у т. ч. 34 благополучних (I група) і 34 неблагополучних (II група). У цих сім'ях виховується 76 дітей підліткового віку Битківської загальноосвітньої школи III ступеня Надвірнянського району (зокрема, 32 дитини 11–12 років і 44 – віком 13–14 років), з них у благополучних сім'ях – 34 дитини, у неблагополучних – 42 дитини.

Для порівняльної оцінки благополучних і неблагополучних сімей за показниками умов виховання та взаємин батьків і дітей ми провели обстеження сімей за «Карткою відвідування сім'ї» Л.Туріщевої [4, с.39–43] та опитування батьків за анкетною «Рівень батьківського розуміння дитини» [4, с.92–93], якими було охоплено 45 батьків благополучних і 47 батьків неблагополучних сімей. Крім цього, класним керівникам 5–8 класів, де вчать діти як з першої, так і з другої групи сімей, було запропоновано скласти характеристики на дітей і виховну атмосферу в їхніх сім'ях за відповідним планом такої характеристики, запропонованим Т.Лодкіною і Ф.Кевля [4, с.121–123].

Аналіз даних, розміщених у табл. 1, свідчить, що в благополучних сім'ях 77% батьків показали високий і 23% – середній рівень розуміння своїх дітей. Як видно з узагальнених даних, у неблагополучних сім'ях лише 22% батьків досягли середнього рівня розуміння підлітків і 78% – низького рівня розуміння своїх дітей. Результати дослідження розміщені нами в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Порівняльний аналіз батьківського розуміння підлітків у благополучних і неблагополучних сім'ях**

Групи сімей	100–105 високий рівень розуміння	50–99 середній рівень розуміння	0–49 низький рівень розуміння
I гр. – благополучні сім'ї	77%	23%	–
II гр. – неблагополучні сім'ї	–	22%	78%

Водночас із загальною кількістю підлітків з благополучних сімей до важковиховуваних зі схильністю до вживання спиртного, за даними шкільної психологічної служби, належать лише 12% підлітків, у той час як з дітей, що виховуються в неблагополучних сім'ях, до групи ризику щодо алкогольної адикції входить 65% дітей, або вп'ятеро більше дітей від показника благополучних сімей. Адже діти з неблагополучних сімей перебувають здебільшого в умовах несприятливого сімейного впливу, психологічного дискомфорту, у них спостерігається підвищений рівень тривожності, утруднення в навчанні, психолого-педагогічна культура більшості батьків на низькому рівні, стиль спілкування з батьками переважно авторитарний, конфліктно-агресивний. Як наслідок, у батьків першої групи сімей фіксується здебільшого високий рівень розуміння власних дітей, а в сім'ях другої групи – низький.

**Висновки.** Теоретичний аналіз наявного в психологічній науці наукового доробку та здійснені нами експериментальні розвідки з проблеми детермінації

виникнення алкогольної та наркозалежності як різновиду адиктивної поведінки свідчать про доцільність припущення щодо формування в онтогенезі схильності до адиктивної поведінки загалом як особистісного новоутворення. Ця схильність виникає в процесі психічного розвитку, акцентується в підлітковому віці, є виявом соціальної дезадаптації та ґрунтується на комплексі психологічних характеристик, які утворюють своєрідний психологічний профіль особистості підлітка-адикта, а саме:

- відсутність мотивації досягнення аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності;

- несформованість функції прогнозування поведінки;

- низький рівень розвитку самоусвідомлення, слабкі навички рефлексії;

- екстернальний локус контролю;

- низький рівень самоповаги аж до неприйняття образу власного «Я», що, однак, може маскуватися захисною поведінкою з демонстрацією завищеної самооцінки;

- самозахисний тип реакції на фрустрацію, що виявляється у відмові від діяльності в разі зіткнення з найменшими труднощами;

- суперечність між самооцінкою та рівнем домагань, що виявляється в алогічності й непослідовності діяльності, пов'язаної з подоланням перешкод;

- тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації;

- утрата життєвих орієнтирів, а відтак – поява синдрому «беззмістовного» життя, сильне душевне потрясіння, відсутність уваги з боку батьків, педагогів, друзів;

- невдоволення життям, яке виникає на ґрунті постійних конфліктів у сім'ї, навчальному закладі, низького матеріального й соціального рівня;

- утвердження мотиваційних засад адикції.

Отже, ваблення підлітка до вживання психоактивних речовин є симптомом більш загального особистого неблагополуччя і логічним наслідком його попереднього розвитку. Психологічна готовність до вживання психотропних речовин, формуючись поступово, поволі реалізується та утверджується в житті підлітка при виникненні відповідних ситуацій.

Саме ці особистісні властивості викликають відхилення в поведінці, напруженість у соціальних контактах, які, у свою чергу, завжди пов'язані з виникненням у підлітка потреби змінити стан свідомості.

1. Березин С. В. Наркомания глазами семейного психолога / С. Березин, К. Лисецкий. – С. Пб. : Речь, 2005. – 240 с.
2. Егоров А. Ю. Возрастная наркология / А. Егоров. – С. Пб. : Дидактика Плюс, 2002. – 272 с. – (Серия «Лечение зависимостей»).
3. Максимова Н. Ю. Патопсихология подросткового вѳку / Н. Максимова, К. Мѳлютина, В. Пѳс-кун. – К. : Главник, 2008. – 192 с. – (Серия «Психологѳчний інструментарій»).
4. Турѳщева Л. В. Работа шкѳльного психолога з батьками / Л. Турѳщева. – Х. : Видавнича група «Основа», 2009. – 128 с. – (Серия «Психологѳчна служба школи»).
5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Шнейдер. – 2-е изд. – М. : Акад. проект, Гаудеамус, 2007. – 336 с. – (Серия «Психологѳческие технологии»).

## СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ІКОНИ ЯК ДУХОВНА ДЕТЕРМІНАНТА СУЧАСНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ МОЛОДІ

*Ідея Вищої Духовності яскраво розкривається в православній іконографії, вбираючи в себе «динаміку космоісторичної еволюції». У статті розглядається сприйняття ікони як показник духовного стану сучасної молоді та її установок, а також духовності нашого суспільства загалом.*

**Ключові слова:** православна ікона, соціальна перцепція, факторний аналіз.

*The idea of the Higher Spirituality brightly reveals, in our opinion, in Orthodox iconography, by including in itself «the dynamics of the cosmo-historical evolutions». Researches of an icon perception are the original indicator in our experiment simultaneously, i. e. as an indicator of a spiritual condition of a subject, so in aggregate and the spirituality of our society.*

**Key words:** Orthodox icon, social perception, factor analysis.

Духовність завжди є альтернативою хаосу. Ми не зробимо відкриття, якщо визначимо, що духовність – це ціннісне життєбудівництво людини, яскравої індивідуальності з неповторним внутрішнім світом, тоді як особистість – це, насамперед, здатність бути вірним самому собі й своїм ідеалам. Півстоліття тому релігійний філософ І.Льїн написав рядки, які й нині є актуальними: «У наш час ні в чому так не відчувається потреба, як у духовній очевидності, оскільки ми відбулися... проте слід, що веде до духовного відновлення й відродження, знайти необхідно й можливо» [6, с.83]. І.Льїн пропонує своїм сучасникам і нащадкам найбільш природний спосіб, до якого може звернутися людина взагалі, – «заглиблення в себе», проте не у своє особисте життя, а в «надсобисте предметно-насичене, духовне надбання» [там само, с.84]. Ми схилиємося до думки автора, що відродження духовності, культури залежить від нас самих, від нашого духовного надбання, а фундаментом цього духовного надбання є наше сприйняття цього світу, яке засноване на досвіді позитивному або негативному, що є засадами конструювання нових стосунків.

У межах зазначеної проблеми ми здійснили психолого-історичну розвідку сприйняття сучасною молоддю головного релігійного культу православної церкви – Ікони, що є Ликом Православ'я. **Мета** статті – дослідження психологічних особливостей соціальної перцепції ікони нашими сучасниками: учнями семінарії (хлопці з релігійними переконаннями) й ученицями гімназії (дівчата з релігійними переконаннями). Нами було зроблене припущення про те, що молодь з релігійними переконаннями сприймає ікону швидше не як мистецький твір, тобто на засадах художньо-естетичної образності, а як сакральний об'єкт, оскільки людина – це «жива ікона», що сприяє їхній духовній самореалізації.

Психологічні особливості соціальної перцепції ікони розглядалися в контексті положень психолого-історичної концепції І.Білявського [3]. Це дозволяє розглядати ікону як безпосередньо сакральний об'єкт для віруючої людини, оскільки ікона є яскравим відбитком соціальної психіки, що інтегрує образ і знак. На думку В.Зінченка, перші медіатори життєтворчості людини – це знак, слово, символ, міф, а другі – це євангельська любов до ближнього. Виходячи з

даних постулатів, вважаємо, що ікона – це символічна мова фарб, мова візуальних знаків. Ікона об'єднала в собі знак, символ і міф. Ікона – образ Прообразу, що втілило СЛОВО. Ікона – образ ідеальної особистості. Ці положення є засадничими для нашого дослідження.

Відомий релігійний філософ С.Хоружий у своїй праці «Основи Православної антропології» глибоко проаналізував ідеї Григорія Палами, присвячені богоспілкуванню як спогляданню Бога та з'єднання з ним. Учений дійшов висновку, що співробітництво божественного й людського, благодаті й волі... у православному богослов'ї позначається терміном «синергія», тому «людина, яка не розуміє себе, не може зрозуміти інших» [9, с.137]. Відзначимо, що теологічне освячення проблеми діалогічності нам не байдуже, оскільки до процесу дослідження була залучена віруюча молодь, світобачення якої відображає позиції ортодоксального православ'я. Ці люди вірять саме в те, що «... коли людина спрямована й відкрита назустріч Богові, тоді він і виявляється в поле сил благодаті, вона виявляється здатною зустріти й розпізнати його та почати входити в зіткнення і в з'єднання з ним» [там само, с.138]. Загалом стрижневим у даній концепції є положення про «поле сил благодаті» [4, с.6].

Будь-який аспект свідомості людини так чи інакше пов'язаний з її сприйняттям. Августин був одним із перших мислителів, який окреслив цей зв'язок у шостій книзі свого трактату «De musica». Проблему почуттєвого сприйняття Августин розглядає на прикладі зорового сприйняття як найбільш сформованого духовного в людині. Введення вольового аспекту в процесі почуттєвого пізнання є оригінальною знахідкою Августина [2]. Увага, або спрямованість душі, організує процес зорового сприйняття, поєднуючи предмет і сам процес зору. По закінченні цього процесу образ предмета з «почуття» передається на згадку, де він зберігається довгий час. За Августином, можна виокремити п'ять різних ситуацій сприйняття й відчуття, а саме:

1. Зовнішній подразник здійснює на психіку дію, протилежну її прагненням, унаслідок чого виникають біль і страждання.

2. Подразник діє погоджено із щиросердечною орієнтацією, що викликає напругу, тобто задоволення. Фактично тут ідеться про естетичне сприйняття, критерієм якого є узгодженість, але не в структурі об'єкта сприйняття, а об'єкта та суб'єктивної спрямованості душі.

3. Подразник виникає у зв'язку із прагненням душі заповнити відсутність відповідності за допомогою свого тіла. Відповідні відчуття класифікуються як почуття спраги.

4. Надлишок зовнішнього впливу викликає одне з двох – або задоволення, або біль.

5. Душа зустрічається з яким-небудь розладом свого тіла. Напруга, що виникла під час боротьби, позначається відчуттям хвороби.

Механізм сприйняття для всіх органів почуттів, підкреслює Августин, є аналогічним. Ті або інші почуття включаються в дію залежно від характеру подразника. Під час сприйняття будь-яких зовнішніх подразників (приміром світла) переміщається щось у самому тілі й воно починає рухатися. Ці дії здійснюються душею на основі попередніх відчуттів (сприйняття), тобто сприй-

няття залежить від чуттєвого досвіду суб'єкта. У викладеній теорії сприйняття, що охоплює багато аспектів, Августин дійшов висновку, що в ієрархічних «сходах» «Бог – душа – тіло» вплив можливий лише в одному напрямку – зверху й донизу. Особливий інтерес ці ідеї представляють для дослідження проблем соціального й естетичного сприйняття, оскільки дозволяють виділити основні етапи: «художник – добуток – суб'єкт сприйняття». Концепція Блаженного Августина знаходиться в основі нашого дослідження. Адже Августин, на відміну від класиків стародавності, вивичує не змістовний бік мистецтва, а його психологічний аспект. Він наголошує на питаннях психології творчості й сприйняття, що залишаються багато в чому актуальними й у наш час.

До емпіричного дослідження була залучена молодь з релігійними переконаннями, що мешкає в місті Одеса. Обрана група семінаристів стала контрольною групою (70 осіб). Окрім того, на базі гімназії № 6 ми сформували групу дівчаток з релігійними переконаннями (30 осіб). Усі випробувані добровільно погодилися взяти участь у дослідженні. Вік учасників – 16–18 років, який часто позначають як екзистенціальний період. [3, с.169]. У процесі дослідження ми припустили, що соціальне сприйняття сакральних об'єктів, зокрема ікони, має значний вплив на ціннісності, установки й переживання особистості, які включені в її релігійний досвід, що сприяє становленню духовності особистості. Вважаємо, що ікона є індикатором духовності. У процесі емпіричного дослідження було поставлене завдання: на основі з'ясування критеріїв оцінки, які виникають під час безпосереднього сприйняття православних ікон XI–XIX століть; проаналізувати соціально-психологічні особливості сприйняття ікони як об'єкта християнського культу.

Спершу учасникам дослідження було запропоновано згрупувати побачені ікони та пояснити свої відповіді. Далі слід було описати побачені репродукції ікон. Із цією метою ми обрали всім знайомі іконографічні сюжети, а також малознайомі ікони. Вони були представлені у вигляді десяти репродукцій цих ікон, що були лише пронумеровані. Отож, було запропоновано репродукції таких ікон: 1) Чотиричастна ікона XIV ст., храм св. Георгія, м. Новгород; 2) Ікона Богоматері «Отрада-Утешение» XIX ст., Афон; 3) Ікона «Тайная вечеря» XIX ст., Успенський собор, м. Луцьк; 4) Ікона «Ангел Златые Власы», 2-га половина XII ст.; 5) Ікона Божої Матері «Спорительница Хлебов» XIX ст., м. Калуга; 6) Ікона «Благовещенье» Андрія Рубльова (1408); 7) Богоматір «Великая Панагия» – Ярославська Оранта, перша половина XIII ст. (ГТГ); 8) Ікона «Спас Нерукотворный» XIX ст., Володимирський собор, м. Київ); 9) «Троїца» Андрія Рубльова (1408 р.); 10) «Иоанн Предтеча (Хреститель)». Список з Деісусного чина XIX ст.

Для аналізу емпіричного матеріалу критерієм вибору ікони стала класифікація Іоанна Дамаскина стосовно їхніх функцій: дидактично-інформаційна; комєративна; анагогічна; харизматична, тобто культова; поклінна; декоративна; і, нарешті, найголовніша, на наш погляд, для віруючої людини – посередницька функція. Оскільки ікона – це медіатор між людиною й Богом, Вищою Духовністю, то в такій якості вона стає інформаційним каналом для тих, хто готовий осягати інформацію ікони, розуміти мову іконопису. У процесі дослідження було застосовано методику, яку ми позначили як «Модифікована методика соціального



сприйняття», оскільки вона спиралася на метод «конструктивного альтернативізму» за Дж.Келлі [10, с.440]. Так, учений вважав, що особистість є завжди вільною в перегляді або заміні свого тлумачення дійсності, однак деякі наші думки й поведження визначені попередніми подіями. У нашому випадку ми маємо враховувати обсяг знань, накопичених нашими випробуваними попередньо, а також особливості вияву релігійного досвіду учасників під час сприймання ікони.

Факторний аналіз емпіричного матеріалу дозволив виокремити структуру, яка описала особливості соціального сприймання ікони молоддю з релігійними переконаннями. Вона включила сім основних факторів, які були умовно позначені так: фактор 1 – «сюжетний»; фактор 2 – «позитивної емоційності»; фактор 3 – «негативної емоційності»; фактор 4 – «функціональності»; фактор 5 – «мистецтвознавчий та композиційний»; фактор 6 – «конфесійність»; фактор 7 – фактор «з натхнення». Отримані аргументовані відповіді, що супроводжують ту або іншу групу, були проаналізовані методом контент-аналізу й згруповані в певні фактори. До фактора «сюжет» були віднесені всі аргументи-відповіді, які містять у собі ідентифікацію зображених персонажів. До них ми віднесли ікони, що зображують ту або іншу сцену, тобто ікони дії. Приміром, випробуваний виділяє комбінацію з наступних репродукцій ікон № 2, 5, 7 і висуває аргумент – репродукції ікон згруповані тому, що на всіх зображена Богоматір або хтось інший, наприклад: № 1, 3, 6 – ікони сценічні – «ікони дії», як назвали їх самі випробувані.

До фактора «композиція» були віднесені всі відповіді – аргументи з вказівкою на зображення Лику (Лик Ісуса). До функціонального фактора були зараховані всі відповіді, які вказують на те, що ікона, по-перше – це медіатор між Людиною й Богом; по-друге, у них ідеться про духовний вплив ікон на людину; по-третє, засвідчується функція кожної ікони в побуті. Нарешті, «мистецтвознавчий та композиційний» фактор містить у собі відповіді – аргументи, за умови, якщо був зазначений стиль із вказівкою на колір, форму, розмір ікони та композиційну побудову.

До конфесійного фактора ми віднесли всі відповіді, які містять у собі точне догматичне й функціональне призначення тієї або іншої групи ікон, із вказівкою, перед якою іконою треба молитися, перед якою виникає «молитовний настрой», яка тріада ікон демонструє старозавітні й новозавітні події тощо. Також ми віднесли до цієї категорії всі аргументи, що стосуються канонічності або неканонічності тієї чи іншої ікони. Указівки на «емоційні» зауваги містили в собі два фактори: емоційно позитивний та емоційно негативний. Їх було виокремлено завдяки участі в емпіричному дослідженні дівчат. Також при цьому були враховані відповіді, у яких звучала емоційна напруга, почуття тривоги. Нарешті, такі відповіді, як «... мені так підказує серце», були виділені у фактор «натхнення».

Слід зазначити, що групу обстежених учнів семінарії далі будемо називати «контрольна група (перша група)», а групу віруючих дівчат, учениць середньої школи, позначимо як «друга група». Статистичний аналіз даних емпіричного дослідження складався із двох етапів. Спершу ми провели попереднє оцінювання ваги кожного з відокремлених факторів на основі контент-аналізу [10] відповідей учасників контрольної групи та другої групи. У табл. 1 відображено вагову картину факторів контрольної групи. Найбільш значущим фактором у

цій структурі виявився сюжетний фактор. Його вага становить 0,25. За ним слідує за своїми ваговими коефіцієнтами фактори: емоційний позитив (0,19), функціональний та композиційний (їхні вагові коефіцієнти майже збігаються й становлять 0,15), мистецтвознавчий фактор (вага дорівнює 0,13).

Таблиця 1

**Взаємозв'язок факторів соціального сприйняття ікони**

Семінарія	Ф6	Ф1	Ф4	Ф5	Ф9	Ф7	Ф2	Ф8	Вага
Ф6	***	0	0,5	0	0	1	0	1	0,09
Ф1	1	***	0,5	1	1	1	1	1	0,25
Ф4	0,5	0	***	0,5	0,5	1	0,5	1	0,15
Ф5	1	0	0,5	***	0,5	1	0,5	1	0,13
Ф9	1	0	0,5	0,5	***	1	0	1	0,15
Ф7	0	0	0	0	0	***	0	0	0,038
Ф2	1	0	0,5	0,5	1	1	***	1	0,19
Ф8	0	0	0	0	0	0	0	***	0

Найменшу вагу серед вищеподаних факторів, як бачимо, має фактор «з натхнення» (0,0038). Узагалі не має ваги фактор «емоційний негатив», що можна інтерпретувати як підтвердження того факту, що ікона впливає на суб'єкт лише позитивно.

Аналогічний аналіз ваги перерахованих вище факторів було проведено для другої групи (дівчата). З аналізу статистичних даних випливає, що спостерігається картина, аналогічна до картини в контрольній групі: найбільш вагомим є фактор сюжетний (його вага становить 0,21), далі в порядку зменшення вагових коефіцієнтів ідуть такі фактори: емоційний позитив (0,17), функціональний та композиційний (їхні вагові коефіцієнти майже збігаються й становлять 0,13), мистецтвознавчий фактор (вага дорівнює 0,11). Найменшу вагу серед поданих факторів, як бачимо, має фактор «з натхнення» (0,003). Таким чином, попередній контент-аналіз дав нагоду прогнозувати вагомість факторів в обстежених групах за таким порядком: найбільш вагомий фактор – сюжетний, найменш вагомий – «з натхнення». Загалом відмінність між рештою факторів у контрольній та в другій групах не є значною.

Отримані попередні результати було перевірено під час подальшого статистичного аналізу, а саме: було проведено кореляційний аналіз факторів і встановлено, які з них складають фактори навантажень першого роду, а які – другого. Зазначена процедура була виконана засобами центроїдного методу факторного аналізу [7, с.176]. У табл. 2 наведено ваги факторів навантажень першого роду для контрольної групи та для другої групи відповідно (за стрічками табл.).

Таблиця 2

**Вага факторів навантажень першого роду**

	Ф1	Ф2	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7
Контрольна група (семінар.)	0,9	0,7	0,43	0,8	0,25	0,02
Група №2	0,8	0,9	0,62	0,8	0,20	0,01

За аналізом факторів навантажень першого роду для обох груп можна зробити висновок про те, що сюжетний, мистецтвознавчий та функціональний фактори займають провідну позицію для обох груп як для хлопців, так і для дівчат.

Таблиця 3

**Взаємозв'язок факторів сприйняття ікони (контрольна група, хлопці)**

Семінаристи	Ф1	Ф4	Ф2	Ф6	Ф1
Ф7	1	0,39	0,4	0,06	0,09
Ф4	0,39	1	0,22	0,37	0,41
Ф2	0,4	0,22	1	0,01	0,38
Ф6	0,06	0,37	0,01	1	0,3
Ф1	0,09	0,41	0,38	0,3	1

Функціональний фактор дещо переважає у відповідях дівчат, а також входить до трійки факторів-лідерів у всіх учасників дослідження в ході оцінювання ними православних канонічних ікон. На цьому етапі було проведено кореляційний аналіз взаємозв'язку факторів сприйняття ікони в обох обстежених групах. У табл. 3 і 4 наведено кореляційні матриці, що демонструють ступінь взаємозв'язку та взаємовпливу цих факторів для контрольної групи та другої групи відповідно. Як бачимо з аналізу табл. 3, найбільш тісний взаємозв'язок має сюжетний фактор із факторами функціональним та емоційним позитивом ( $r = 0,41$  і  $r = 0,38$ ), відповідно спостерігається дуже незначна взаємозалежність факторів «конфесійного» та «сюжетного» з фактором «з натхнення» ( $r = 0,06$ ;  $r = 0,09$ ).

Таблиця 4

**Взаємозв'язок факторів соціального сприйняття ікони (друга група, дівчата)**

№	Ф7	Ф4	Ф2	Ф6	Ф1
Ф7	1	0,75	0,86	0,71	0,62
Ф4	0,75	1	0,95	0,86	0,91
Ф2	0,86	0,95	1	0,93	0,88
Ф6	0,71	0,86	0,93	1	0,80
Ф1	0,62	0,91	0,88	0,80	1

Натомість у другій групі найбільш значний взаємозв'язок спостерігається не тільки між сюжетним і функціональним фактором ( $r = 0,91$ ), але між сюжетним і конфесійним ( $r = 0,8$ ). Також тут відмічено високий взаємозв'язок сюжетного фактора з фактором емоційного позитиву ( $r = 0,88$ ). Загалом у другій групі (дівчата) помічено дуже високий рівень когерентності відокремлених факторів, що пояснюється більшою емоційністю дівчат, більш яскравими, насиченими складними переживаннями та ланцюговими асоціативними зв'язками. Отож результати другого етапу експерименту (факторний і кореляційний аналіз) дозволили з'ясувати, що найбільш вагомим фактором сприйняття ікони в семінаристів та групи дівчат є сюжетний фактор, оскільки загальні критерії сприйняття ікон за їхніми функціями учасниками дослідження виявилися подібними. Останнє пояснюється віковими особливостями обстежених, сформованістю новоутворень юнацького віку та тим, що переважна більшість учнів семінарії ще знаходяться на початку свого екзистенціального шляху до Бога.

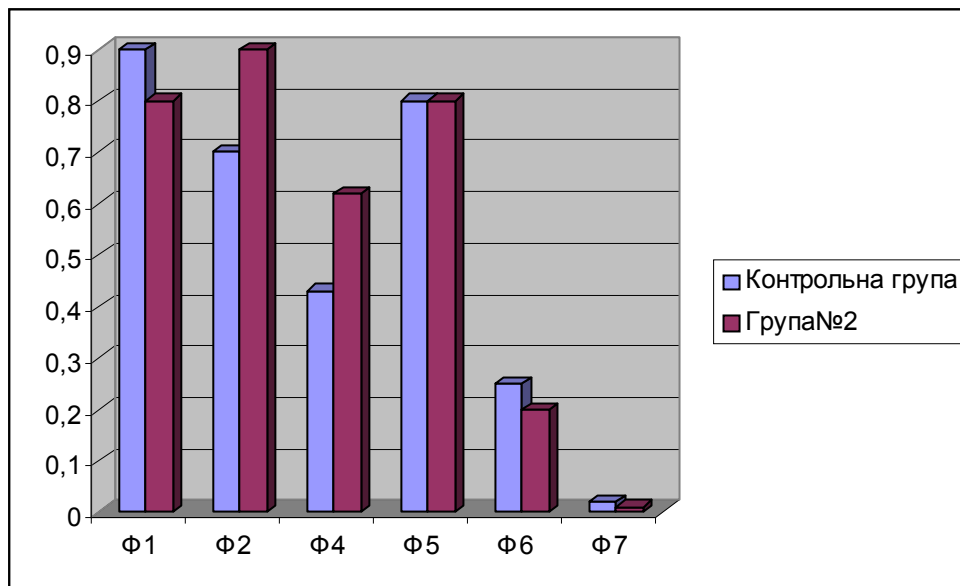


Рис. 1. Гендерні особливості факторної структури соціального сприйняття православної ікони

Водночас сприйняття ікон дівчатами виявилось більш емоційним. Саме в цій групі вперше було виявлено факти яскравої самореалізації через емоційні позитивні стани та переживання, що дозволило далі в ході аналізу соціального сприйняття православної канонічної ікони осібно відокремити емоційні за змістом фактори від інших в отриманій нами факторній структурі.

Людина – це жива ікона, яка створена за образом й подобою Бога, тому, на нашу думку, соціальна перцепція ікони саме загострює її моральні почуття й позитивно забарвлені переживання. Сприйняття й неприйняття ікони, на наш погляд, відіграють важливу роль у формуванні особистості. Багатопланове дослідження процесу сприйняття ІКОНИ, усупереч обивательському скептицизму, на наш погляд, відображає соціальні процеси, рівень духовності нашого суспільства й духовної цілісності людини.

1. Белявский И. Г. Исповедь пасынка века и немного исторической психологии / И. Г. Белявский, А. Н. Кишинская. – Одесса, ОКФА, 1997. – 472 с.
2. Бычков В. 2000 лет христианской культуры / В. Бычков. – М., 1999. – 574 с.
3. Гукаленко О. В. Экзистенциальные ценности как основа духовно-нравственного становления личности / О. В. Гукаленко, Т. И. Власова // Покровские чтения : сб. науч. докл. – Кн. 5. – Бендеры : Полиграфист, 2003. – С. 18–26.
4. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 6–17.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2002. – 752 с.
6. Ильин И. А. Путь к очевидности : сочинения / И. А. Ильин. – М. : Эксмо-Пресс, 1998. – 912 с.
7. Лоули Д. Факторный анализ как статистический метод / Д. Лоули, А. Максвелл. – М. : Статистика, 1973. – 176 с.
8. Социология : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов [и др.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий).
9. Хоружий С. С. Солнце и ум / С. С. Хоружий // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 35–39.
10. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – С. Пб. : Питер, 2001. – 608 с.

## ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ

*Формування і розвиток ціннісно-орієнтаційної сфери молодших школярів є нагальною потребою повноцінного особистісного становлення, однак існуючі методологічні труднощі значно ускладнюють цей процес. У статті аналізуються не лише об'єктивні чинники, які практично унеможливають здійснення ціннісно-сміслового розвитку, а й пропонуються шляхи розв'язання цієї проблеми.*

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, ціннісні ставлення.

*Development and forming of valued-orientation sphere of junior schoolboys is the urgent necessity of the valuable personality becoming, however existent methodological difficulties complicate this process considerably. Not only objective factors which practically do impossible realization of valued-semantic development are analysed in the article but also the ways of decision of this problem are offered.*

**Key words:** values, valued orientations, valued relations.

Проблема цінностей завжди приваблювала науковців, а тому її різні аспекти ставали предметом досліджень представників різних сфер наукового знання: філософів, соціологів, педагогів, психологів. Пояснюється це тим, що ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини й саме вони значною мірою зумовлюють низку її сутнісних особистісних характеристик. При цьому зміст останніх, здебільшого, визначається системно-структурними особливостями ціннісно-орієнтаційної сфери конкретної особистості й, зокрема, тим, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та психологічної вагомості.

Особливо актуальним питання системи ціннісних орієнтацій стає тоді, коли йдеться про побудову концепції освіти й виховання підростаючого покоління. Адже серед факторів соціального середовища, які впливають на формування і трансформацію цих особистісних утворень, найважливішими є: освітньо-виховні інституції, сім'я, церква, група референтних осіб, мікроклімат у колективі. Тому онтогенетичні особливості розвитку та формування ціннісно-орієнтаційної сфери особистості є однією з ключових проблем у психології.

Висловлені вище аргументи дають нам підставу вважати, що вивчення проблеми трансформації ціннісних орієнтацій особистості учнів має як науково-теоретичне, так і практичне значення. Однак більшість досліджень, присвячених вивченню цього питання, не дають цілісного уявлення про змістовно-динамічні особливості ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, особливо про трансформаційні процеси його складових в учнів початкових класів.

На наш погляд, причина низької зацікавленості в дослідженнях цього утворення в дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що в науковій літературі вже давно як незаперечне методологічне положення утвердилася теза про те, що процес інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій стає можливим при досягненні індивідом певного рівня особистісного розвитку, а

само: оволодіння понятійним мисленням, наявність достатнього морального досвіду та відповідного соціального положення. Цей процес значною мірою стимулюється суттєвим розширенням кола спілкування, до якого включений суб'єкт, а також різноманіттям форм поведінки, поглядів, ідеалів, які стають надбанням його життєвого досвіду.

На думку Ж.Піаже та Л.Кольберга, найважливішою ендogenous передумовою формування системи ціннісних орієнтацій є досягнення індивідом відповідного рівня інтелектуального розвитку. Згідно з їхніми уявленнями, моральний розвиток має прогресивний і стадіальний характер. Зміна стадій пов'язана з когнітивними віковими змінами, а тому формування моральних суджень відбувається на основі взаємодії між когнітивними структурами, що розвиваються, і соціальним досвідом, що поступово розширюється. Відомо, що лише в підлітковому віці дитина досягає певного рівня когнітивного розвитку, який дозволяє їй сформувати власні ціннісні уявлення про дійсність [3, с.254–256].

Варто наголосити, що однією із суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше розширення сфери самосвідомості, яке виявляється в диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміні функціональної ролі в процесі саморегуляції. Зокрема, ідеться про формування трьох її провідних компонентів: образу «Я», самооцінки й ціннісних орієнтацій, які пов'язані між собою, але ще недостатньо диференційовані й узгоджені. Тільки на рубежі молодшого шкільного та підліткового віку в дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують продовження розвитку самосвідомості в наступних вікових періодах.

Таким чином, навіть перелічені нами аргументи дають підстави для такої констатації: існують реальні труднощі, пов'язані з онтогенетичними особливостями особистісного розвитку молодшого школяра, які наче б то не дають можливості цілеспрямовано впливати на процес формування його ціннісно-орієнтаційної сфери. Однак це далеко не так і ми спробуємо знайти переконливі аргументи на користь своєї позиції.

По-перше, всім, хто займався дослідженням цієї сфери, відомо, що система ціннісних орієнтацій – це індивідуально-ієрархічна структура взаємозалежностей між ціннісними утвореннями, які відіграють як активну, так і пасивну роль у становленні індивіда як особистості. Разом з тим вона не є незмінною. Її динаміка зумовлена впливом об'єктивних (стать, рівень матеріального забезпечення, друзі, місце проживання, сім'я–родина, культурно-освітнє середовище) і суб'єктивних (комплекс засобів, які включені в процес виховання) детермінант. Ціннісні орієнтації є результатом саморуху, саморозвитку особистості, а тому вони змістовно визначаються й структуруються залежно від специфічних особливостей зовнішньої і внутрішньої діяльності суб'єкта.

Слід відмітити, що система ціннісних орієнтацій не зупиняється у своєму розвитку на жодному етапі життя людини, зокрема, на ранніх стадіях онтогенезу закладаються її основи, а в періоди дитинства та підліткового віку відбувається її активний розвиток. З плином часу цінності змінюються внаслідок накопичення життєвого досвіду, і те, що мало для індивіда життєву вартість (смысл), може перетворитися в периферійну цінність або навіть змінити свою полярність

– позитивна цінність може перетворитися на негативну чи навпаки [5, с.96; 8, с.228–229].

Зразу хотілося б позбутися певної термінологічної двозначності й наголосити на тому, що поняття «ціннісно-орієнтаційна» і «ціннісно-сміслово» сферами вживаємо як синонімічні та вважаємо, що ті автори, які використовують останній термін, роблять основний наголос на одній із важливих мотиваційних функцій цієї сфери, а саме – на смислоутворюючій.

Ціннісні орієнтації (фр. *orientation* – установка) – відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ й об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини [2, с.991].

У соціально-психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях ціннісні орієнтації співвідносяться з такими поняттями, як соціалізація особистості, розвиток її потреб, формування ідеалу, визначення спрямованості й т. д. Причому трактування ціннісних орієнтацій досить багатозначне. З одного боку, звертається увага на максимально узагальнений характер ціннісних орієнтацій, їх стійкість і змістовність [2], а з іншого, – на те, що вони являють собою спрямованість на певні цінності в конкретній ситуації (В.А.Ядов). Формування та зміна ціннісно-сміслової сфери особистості відбуваються в процесі соціалізації під впливом безпосереднього соціального оточення та загальних культурно-історичних умов (трансляторів соціального досвіду), що виступають джерелом її ціннісних орієнтацій, які, завдяки інтеріоризації, здатні виконувати функцію смислоутворення та спонукання [7, с.343].

Отже, утверджуючись у свідомості людей, ціннісні орієнтації стають їх провідними мотивами поведінки й діяльності. Саме цей мотиваційний аспект, на якому зробив наголос В.А.Ядов [9], нам найбільше імпонує, оскільки він чітко узгоджується з нашою позицією і з нашими подальшими намірами у вивченні ціннісно-орієнтаційної сфери молодшого школяра.

Відомо, що основною функцією ціннісних орієнтацій є регуляція поведінки як усвідомленої дії. Специфіка ціннісної орієнтації полягає в тому, що, на відміну від усіх інших ціннісних категорій, вона найбільш тісно пов'язана з поведінкою, керує цим процесом як усвідомленою дією, пронизує всю структуру психіки особистості – від потреб до ідеалів. Особливого значення набуває зв'язок ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості, яка характеризує особистість з точки зору її соціальної і моральної цінності. Адже зміст спрямованості – це, перш за все, детермінуючі соціально зумовлені відношення особистості до дійсності. Саме через спрямованість і можливий реальний прояв ціннісних орієнтацій (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, М.Й.Боришевський).

Динамічність ціннісних орієнтацій і відносин проявляється в розвитку й зміні ставлення до свого оточення, продуктів своєї життєдіяльності. Згідно з результатами багатьох досліджень, на мобільність системи ціннісних орієнтацій впливають такі фактори, як нові умови життєдіяльності, пов'язані з трансформацією соціально-економічної, політичної організації суспільства; моральні норми поведінки, що визначаються змінами соціальних умов суспільства; умови

мікро- та макрооточення; міжособистісний вплив; вікові й індивідуально-психологічні особливості; ступінь реалізації «Я»-концепції особистості; мотиви реалізації основного виду діяльності; характер і система виховання.

Попри існуючу динаміку ціннісно-орієнтаційної сфери все ж варто наголосити на тому, що ціннісні орієнтації є досить стійкою системою. Вони формуються в процесі соціалізації, виконання соціальних ролей, засвоєння системи суспільних вартостей цінностей. У процесі спільної діяльності, яка визначає взаємини людей у групах, складаються групові ціннісні орієнтації.

Разом із цим ціннісні орієнтації не є пасивним наслідком впливу соціокультурного середовища на особистість. Вони – одна з форм самоусвідомлення, самовираження внутрішніх інтелектуальних, моральних, естетичних і фізичних сил індивіда, залежать від характеру його уявлень та інформації про духовнокультурні цінності, їх значущість у житті суспільства й особистості.

Предметом нашого дослідження є система ціннісних орієнтацій молодших школярів, яка лише починає формуватися, а отже, перебуває в процесі свого становлення. Оскільки вона характеризується відносною невпорядкованістю та нестійкістю, то, як нам здається, для аналізу особливостей їх ціннісної сфери є проблематичним використання таких параметрів, як ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх змістовий аспект.

Відомо, що сфера самосвідомості людини характеризується ієрархічністю та багаторівневістю своєї будови (І.С.Кон, В.В.Столін, І.І.Чеснокова). Тому, залежно від того, на якому рівні суб'єктної активності ми розглядаємо індивіда, можемо брати до уваги абсолютно різні чинники задоволення його актуальних потреб і реалізації життєвих цінностей.

Якщо зважити на те, що ці рівні мають яскраво виражену онтогенетичну залежність, то цілком логічним буде співвіднесення основних положень цієї концепції з психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з дуже сильною залежністю дитини цього віку від соціуму (значущого дорослого – батьків, педагогів, родичів, близьких людей), то є всі підстави розглядати її на рівні соціального індивіда, активність якого підпорядкована потребі в приналежності до спільності, у визнанні цією спільнотою. У цьому випадку його активність регулюється соціальними нормами, правилами, звичаями, статутними положеннями й т. д., які засвоюються індивідом. Значущі дорослі й референтні особи не лише вимагають адекватної поведінки від учасників спільноти, а й контролюють її дотримання. Ураховуючи це, нам, передусім, хотілося б відзначити роль соціальних очікувань, які мають особливий вплив на розвиток і формування взаємин у сім'ї, зміст і динаміку різних форм групової взаємодії та поведінки, на ціннісні орієнтації особистості (Н.Л.Коломінський, А.К.Єрофєєв, В.К.Горбачевський, Л.В.Бородіна та ін.).

Цінність, як значущість для суб'єкта певної сторони діяльності або змісту образу свого «Я», визначає: 1) спрямованість суб'єкта на певну діяльність або її сторони; 2) відповідний спрямованості зміст уявлень про своє «Я»; 3) виокремлення у свідомості певного предметно-діяльного змісту.

Цінність – це відображені суб'єктом ланки його існування, через які відбувається виокремлення (а на певних етапах – усвідомлення) ним самого себе,



власного «Я». Тому в одних дітей їх «Я» репрезентується через суб'єкту цінність ставлень інших людей, у других – через цінність спілкування, у третіх – через цінність пізнавальної діяльності, у четвертих – через цінність доброго виконання завдання, у п'ятих – через цінність правильного виконання вимог дорослих. Таким чином, у цінності відбувається «синтез» двох сторін: об'єктивно-змістової (тих сторін діяльності, які набувають особистісного смислу) і суб'єктивно-змістовної (уявлення суб'єкта про себе через ставлення до певної сторони дійсності, певних об'єктів і, що особливо важливо, через особливості суб'єкт-суб'єктних ставлень).

Ще одним важливим аспектом у дослідженні ціннісних орієнтацій є їх тісний зв'язок з емоційною сферою особистості. Деякі вчені (О.О.Лазуренко й Т.А.Тамакова) абсолютно переконані в тому, що духовні цінності особистості та її емоційність взаємопов'язані і їх формування відбувається в процесі становлення внутрішнього світу людини. Емоційність, на їх думку, слід розглядати не лише як одну з важливих рис індивідуальності, у межах якої відбуваються всі психічні процеси й стани, а і як глобальну властивість духовної культури, яка виступає стимулюючим середовищем розвитку особистості [6, с.198–199].

Це положення має особливе значення для нас, оскільки в ньому йдеться про формування ціннісної сфери дітей молодшого шкільного віку. Саме завдяки сензитивності емоційної сфери відбуваються розвиток й утвердження багатьох цінностей у цьому віці. Здійснювати трансформацію цінностей шляхом, який традиційно поширений у психологічній науці – через чітке розуміння змісту понять, тобто добре розвинуту когнітивну сферу особистості, дитині цього віку ще надто складно. Тому основи багатьох цінностей закладаються, дякуючи емоційно-чуттєвій сфері дитини і формуванню ціннісних ставлень до дійсності, зокрема, до іншої людини.

Ціннісні ставлення до людини (дорослого, однолітка), навколишнього світу – категорія моральна. Якщо в людини не розвинені або слаборозвинені сумління, емпатійні почуття, відповідальність, то для духовного, морального впливу на когось (наприклад, вихованців) у неї немає підґрунтя. Цінність речей, об'єктів визначається ціною, а цінність людини як суб'єкта – повагою.

Ціннісні ставлення сприяють найадекватнішому вираженню людиною моральних почуттів, спонукають до моральної рефлексії, забезпечують психологічний комфорт у спілкуванні, викликають відповідну доброзичливість і ввічливість. Їх формування – двосторонній, взаємозворотний процес, на основі якого виявляються ціннісні ставлення однієї людини до іншої.

Ціннісне ставлення до людини ґрунтується на вихідній тезі про те, що людина – абсолютна цінність, найвища субстанція, «міра всіх речей». Його слід розглядати як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом їх взаємодії.

Розпочинати виховання в дитини почуття цінності іншої людини слід у дошкільному віці, коли інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії. Виховання в дитини прагнення цінувати іншу людину здійснюється двома шляхами: докладним розкриттям дитині позитивних сторін оточуючих її людей і попередженням зневажливого ставлення до дитини [2, с.990–991].

Зважаючи на те, що зміст багатьох моральних категорій дітям цього віку ще не доступний для розуміння, а також на те, що їм властиво оцінювати поведінку та вчинки лише за результативністю (без урахування мотиваційних аспектів), то найбільш ефективний спосіб у формуванні ціннісно-орієнтаційної сфери молодших школярів закладений у: дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з людьми, в альтруїстичному характері переживань і почуттів; визнанні потреб та інтересів іншої людини; орієнтації на позитивне в людях; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, співпереживанні, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді; переживанні глибокого задоволення від безкорисливого піклування про людей; терпимості й толерантності до моральних поглядів іншої людини.

Ціннісні ставлення до людини формуються не лише в морально-схвалюваних вчинках, діях і поведінці дітей, а й у протидії несправедливості, байдужості, жорстокості та злу, критичному ставленні до себе.

Розвиток в учнів ціннісних ставлень до людини, оточуючих передбачає засвоєння моральних норм та етичних форм, правил культури спілкування. Більшість із цих норм і правил обґрунтовується вимогами морального ставлення людини до людини. Найбільш повно, глибоко й проникливо ці вимоги представлені в християнській моралі. Нам видається, що найкращим зразком (медіатором) для наслідування та утвердження цінностей є образ Ісуса Христа. Саме Ісус як Боголюдина у своєму земному житті показав найвищі зразки любові, милосердя й піклування про ближнього, вимогливості до себе, терпимості до інших. Виховуючи дітей у християнському дусі, ми формуємо ставлення не тільки до Бога й християнського вчення, а й до іншої людини та до самого себе.

Одним з найбільш дієвих факторів формування ціннісних орієнтацій особистості вважається міжособистісний взаємовплив. Саме він забезпечує передачу культури з покоління в покоління, а значить, і ціннісних орієнтацій у процесі виховання молоді; по-друге, сприяє інтеграційним процесам, зближенню ціннісних орієнтацій різноманітних соціальних груп. Виховне значення колективу, зокрема, полягає в тому, що він здатний спонукати до самостійної діяльності навіть тих, у кого не сформована готовність до такої діяльності (В.О.Ядов).

З.С.Карпенко вказує на основний шлях залучення дитини до світу духовних цінностей через засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів посередництвом референтної для індивіда малої групи й підключення його до сумісної діяльності зі спільним для її учасників ціннісно-мотиваційним ядром [4, с.7].

Оскільки дитина ще не здатна зрозуміти внутрішню цінність предметів, то ієрархію цінностей вона завжди переймає від дорослих, а отже, предмети для неї набувають суб'єктної цінності лише за умови, якщо дорослий вважає їх цінними. У зв'язку із цим, надзвичайно важливо, щоб усі інституції і суб'єкти виховного впливу на дитину сповідували й утверджували близькі та суспільно значущі цінності у свідомості підростаючих поколінь. Цим самим вони не просто сприятимуть формуванню стрижневої основи ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, а й надалі унеможливлять внутрішньо особистісні конфлікти, які породжуються законами подвійної моралі. Зважаючи на те, що така роль дуже часто відводиться за-

гальнолюдським цінностям, то, очевидно, у них треба шукати морально-ціннісний орієнтир для розвитку й формування особистості. У багатющій культурі нашого українського народу ці цінності акумульовані в християнській моралі.

Емоційне сприймання, навіюваність, довірливість, схильність до наслідування, високий авторитет учителя в дітей цього віку забезпечують широкі можливості для виховання моральних почуттів. Сформувати такі почуття можна лише цілеспрямованою виховною роботою, шляхом стимулювання правильних мотивів й адекватних форм поведінки (похвала, заохочення), гальмування негативних вчинків і неправильних форм поведінки. Розкриття моральної суті позитивних і негативних учинків є одним із засобів засвоєння моральних знань і вимог, сприяє розвитку правильної спрямованості моральних почуттів.

**Висновки.** Отже, процес формування системи ціннісних орієнтацій особистості молодшого школяра визначається рівнем розвитку когнітивної й емоційно-вольової сфер, особливостями соціального середовища, що формує його індивідуальний досвід. Відтак ціннісні орієнтації проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших феноменах.

Зважаючи на недостатній рівень розвитку когнітивної сфери й у той самий час сенситивність емоційно-чуттєвої, ми пропонуємо основний акцент у формуванні цінностей і ціннісних орієнтацій спрямувати саме на останню. Обраний таким чином шлях означає, що набагато вагомішим у розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери особистості є не стільки відношення до об'єктів (речей, предметів), а ставлення до людей. Орієнтація на ціннісні ставлення не лише робить пріоритетною сферу людських взаємин, а й філософію християнських цінностей, яка є найбільш релевантним віддзеркаленням самоцінності людини.

1. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відп. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Истомин И. Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения / И. Н. Истомин // Психологические механизмы регулирования социального поведения. – М. : Наука, 1979. – С. 252–261.
4. Карпенко З. С. Дослідження ціннісно-сислової сфери особистості з позиції культурно-історичного підходу / З. С. Карпенко // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаніка]. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – Вип. 2. – Ч. 2. – С. 7–12.
5. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг ; пер. с англ. Н. Мальгиной и др. ; под ред. А. А. Алексеева. – 7-е межд. изд. – С. Пб. : ПИТЕР, 2002. – 992 с.
6. Лазуренко О. О. Емоції як складова духовної культури особистості / О. О. Лазуренко, Т. А. Тамакова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. IX. – Ч. 5. – С. 197–204.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
8. Психология личности : словарь-справочник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
9. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии : сб. науч. трудов. – М., 1975.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Березовська Лариса** – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.

**Варга Вікторія** – аспірантка Інституту психології імені Г.С.Костюка.

**Вітюк Надія** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Гасюк Мирослава** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Губеладзе Ірина** – аспірантка та молодший науковий співробітник лабораторії психології мас та спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

**Данілова Олена** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної теорії Інституту інноваційної післядипломної освіти Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

**Дзюбинська Марія** – студентка 5-го курсу філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, магістрант.

**Заграй Лариса** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Іванчук Ірина** – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

**Карп'юк Юлія** – пошукач кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Кравченко Вікторія** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

**Лозинський Олег** – здобувач кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, старший викладач кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.

**Ліщинська Олена** – доктор психологічних наук, завідувач кафедри соціальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Литвин-Кіндратюк Світлана** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Матейко Наталія** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Міщиха Лариса** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Мяленко Вікторія** – науковий співробітник лабораторії психології мас та спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

**Нікольська Тетяна** – здобувачка кафедри загальної та експериментальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Палагнюк Ольга** – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

**Підлипна Людмила** – здобувачка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, директор Івано-Франківського обласного центру практичної психології та соціальної роботи.

**Пушкарук Ірина** – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Парцей Надія** – студентка 5-го курсу філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, магістрант.

**Сидорик Юрій** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Сохан Ірина** – кандидат психологічних наук, асистентка кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Турчин Оксана** – асистентка кафедри іноземних мов, здобувачка кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Федоришин Галина** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Чуйко Оксана** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

**Щурик Ірина** – старший лаборант ДВНЗ «Івано-Франківський коледж фізичного виховання».

**Юрченко Зоя** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукове видання

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

*Випуск 17*

*Частина 1*

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*  
Літературний редактор *Олександра ЛЕНІВ*  
Комп'ютерна правка, верстка *Оксана КЛИМЕНКО*  
Коректор *Надія ГРИЦІВ*

Підп. до друку 14.06.2012. Формат 60x84/16. Папір офсет.  
Гарнітура «Times New Roman». Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 12,44.  
Наклад 100 пр. Зам. № 71.

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника  
76018, м. Івано-Франківськ, вул. С. Бандери, 1,  
тел. 71-56-22, e-mail: [vdvcit@pu.if.ua](mailto:vdvcit@pu.if.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006



