

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

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

*Випуск 18
Частина 2*

Івано-Франківськ
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
2013

ББК 87.2 + 60.5 + 88

З-41

*Друкується відповідно до рішення вченої ради філософського факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол № 6 від 21.02.2013 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.Чепелева** – 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»,
2013. – Вип. 18. – Ч. 2. – 224 с.

ББК 87.2 + 60.5 + 88

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,
експертного та конкурсного відбору

© ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника», 2013
© Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника», 2013

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Олена Ліщинська Соціально-психологічні індикатори духовного розвитку особистості.....	5
Людмила Підлипна Роль психолога у формуванні корпоративної культури школи.....	10
Юрій Бриндіков Психологічний аналіз причин і наслідків демографічної кризи в Україні....	22
Ольга Палагнюк Соціальне утриманство як життєва стратегія студентської молоді.....	26
Ганна Крисюк Вплив згуртованості на ступінь прихильності індивідів до відповідної норми поведінки в студентській групі.....	34
Марина Дворник Конструювання майбутнього особистості та соціально-психологічні практики відтермінування.....	40
Надія Вітюк Прощення як механізм і критерій розв'язання міжособистісного конфлікту...	45
Любомира Пілецька Методологічні проблеми дослідження професійної мобільності особистості..	54
Віталія Яремчук Психокорекційна робота з підлітками – соціальними сиротами, схильними до девіантної поведінки.....	60
Оксана Лютак Соціально-психологічні аспекти медіасоціалізації.....	68
Анастасія Кисла Проблема соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до умов проживання і навчання в Україні.....	75
Наталія Фрейк, Йосип Цимбрикевич До питання про критерії оцінок якості інструментарію соціологічного дослідження.....	81
Віктор Пілецький Психологічні особливості ділового спілкування працівників державної служби.....	89

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Заболотна Валерія Ціннісно-нормативні засади організаційної культури.....	96
Оксана Чуйко, Христина Стецюк Мотиваційні чинники кар'єрних орієнтацій сучасних жінок.....	103
Ольга Крупенко Концепція психологічного забезпечення та супроводу професійної діяльності фермерів.....	111
Наталія Назарук Психологічні технології особистісно-професійного розвитку педагога.....	122

<i>Діана Романовська</i>	
Навчальний компонент формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів.....	129
<i>Світлана Світич</i>	
Модель психологічної готовності педагогів до взаємодії із соматично ослабленими учнями.....	138
<i>Лариса Березовська</i>	
Особливості професійної діяльності вчителів.....	146

ПСИХОЛОГІЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

<i>Галина Федоришин, Галина Сенічак</i>	
Психологічні особливості становлення батьківської ідентичності у чоловіка..	154
<i>Олександра Гринчук</i>	
Психологічний зміст міжособистісних комунікацій у системі сімейних взаємин.....	162
<i>Ірина Пушкарук</i>	
Родительське програмування в процесі становлення особистості чоловіка-батька крізь призму концепції транзактного аналізу.....	168

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Ірина Сохан</i>	
Залежність морально-правової соціалізації від індивідуальних особливостей студентів.....	174

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

<i>Світлана Литвин-Кіндратюк</i>	
Етноестетичні виміри ритуально-побутової поведінки особистості.....	186
<i>Ірина Опанасюк</i>	
Постановка проблеми інтелектуальних емоцій у філософсько-психологічному дискурсі.....	193
<i>Тетяна Нечитайло</i>	
Особливості прояву локусу контролю як показника особистісного самовизначення в юнацькому віці.....	200
<i>Володимир Мицько, Василь Ходан</i>	
Ефективність використання стандартних і комбінованих схем терапії в лікуванні хронічного холецистохолангіту в дітей молодшого шкільного віку....	207
<i>Ірина Щурик</i>	
Особливості спілкування підлітків із вадами опорно-рухового апарату з однолітками.....	216

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	223
-----------------------------------	------------

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ІНДИКАТОРИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовано позицію автора про духовність особистості як психологічний феномен, що формується в певних життєвих умовах, має соціально-психологічні індикатори хоча безпосередньо не пов'язаний з релігійними доктринами.

Ключові слова: *духовні потреби, духовний розвиток, емоційний інтелект, особистісна зрілість, ієрархічне становище особистості.*

The article is presented the authors position and the spirituality of the individual as a psychological phenomenon, emerging in certain living conditions, has social and psychological indicators and are not directly related to religious doctrines.

Keywords: *spiritual needs, spiritual intelligent, emotional intellect, personal maturity, hierarchical position of the individual.*

Мета статті: виокремити й обґрунтувати індикатори духовного розвитку особистості, такі як здорова емоційно-вольова сфера дитини, особистісна зрілість, совість, емоційний інтелект, ієрархічне становище особистості.

Ознайомлення з випадками як здорової духовної самореалізації людини, так і спотворення її духовного досвіду привели автора статті до висновку, що основою духовного розвитку є ті явища, які можна описати термінами соціальної психології. Це адекватна самооцінка й адекватний рівень домагань, відповідальність і відповідність, це комплекс рис особистості, що отримали загальну назву «особистісна зрілість». Стало зрозуміло, що процедури духовного загартування індивідуума, описані в численних працях духовних практиків, можуть бути дієвими тільки за умов попередньої повноцінної соціалізації та інкультурації людини.

Дитина народжується з потенціалом людяності, який може актуалізуватися тільки за допомогою людяного виховання, введення дитини в специфічний людський світ. Для цього не потрібно нав'язувати дитині релігійну доктрину. Усі релігії світу об'єднують уявлення про вічність духовного життя, існування сенсу в житті, існування вищого за людський розумного порядку. Цього достатньо для соціалізації дитини, формування в неї ціннісного ставлення до себе, свого життя, землі, на якій вона живе, до інших людей, свого народу. Потрібно тільки допомогти дитині знайти баланс між даностями цього життя і тим, що може бути змінено.

Розвиток дитини охоплює фізичний, соціальний і духовний аспекти. Усі ці компоненти людського життя важливі, та все ж духовний розвиток є найскладнішим етапом. *Фізичний* розвиток потребує фізичних вправ, *соціальний* же відбувається в шкільному навчанні та спілкуванні, у формуванні знань, умінь і навичок. Основою *духовного* розвитку є здорова емоційно-вольова сфера дитини. Якщо припустити, що фізичний розвиток і розумове зростання

дитини мають бути ініційовані дорослими, то її духовний розвиток повинен будуватися за принципом «попит народжує пропозицію». Ми не знаємо, з якими запитами й можливостями прийшла у світ ця дитина. Тільки чуйне ставлення до неї може стати запорукою успішного духовного розвитку. Не потрібно боятися, що попит ніколи не настане. Звичка обговорювати з дитиною її інтереси, настрої та проблеми може бути надійним шляхом до розвитку духовності.

Узагальнивши психологічне значення вправ, що практикуються в різних духовних школах, таких як мовчання, стриманість, споглядання, можна дійти висновку, що це засоби впливу на формування духовного життя людини: здатності напружуватися, самостійності, відповідальності, відчуття цілісності й взаємозалежності, істини. Істини не в сенсі правильних знань, а в сенсі здатності сприймати ситуацію такою, якою вона насправді є в даний момент.

Якщо порівняти духовний розвиток із розвитком фізичного тіла, то аналогією духовному розвитку може бути оволодіння цілеспрямованим рухом. Як спортсмен або танцюрист докладає зусиль, щоб оволодіти рухами тіла, так само необхідно докладати зусиль для розвитку духовного. Досягнення спортсменів можна реально побачити, а результати духовної практики об'єктивно оцінити дуже складно. Результативність такої практики може бути оцінена тільки суб'єктивно. У зв'язку із цим, завжди є простір для зловживань і маніпуляцій з боку духовного вчителя та впадання в оману й ілюзії з боку учня.

Процес становлення особистості тісно пов'язаний із процесом навчання та соціалізації. Навчання передбачає пошану, довір'я й слухняність учня стосовно вчителя. Тут для учня виникає небезпека розчинитися в особистості вчителя, бажання копіювати його, відмовляючись від свого особистого шляху, тобто небезпека потрапити в психологічну залежність.

Одним з об'єктивних критеріїв духовного розвитку людини може бути рівень і якість її емоційної сфери, тобто її *емоційний інтелект*. Ідеться про здатність до співпереживання, переживання сильних, інтенсивних емоцій та отримання із цього потоку максимуму інформації. Важливим атрибутом такого процесу є здатність напружуватися й зазнавати сильних емоційних напружень.

Суб'єктивним критерієм духовного розвитку може бути совість – те, що є в людині людського, те, чим вона відрізняється від усіх інших живих істот. Людська совість не може не бути вільною й належати комусь іншому. Хоча численні релігійні системи не проти того, щоб узяти совість під свою опіку, однак не варто на це погоджуватися. Почуття власної гідності й честі є зовнішнім проявом совісті.

Духовні потреби індивідуума – це потреби в приєднанні до вищих проявів людяності: сенсу, любові, істини, гармонії, відданості, цілісності, людської спорідненості. Оскільки це вищі прояви, то й базуються вони на сформованих когнітивних, афективних і поведінкових компонентах особистості. Отже, морально-етична сфера людини є найскладнішим утворенням і формується найдовше, а задоволення духовних потреб вимагає особистісної зрілості.

На кожному етапі життя людина вирішує властиві цьому періодові завдання, які є настільки значущими, що набувають для неї статусу цінності.

Наприклад, у юнацькому віці такими завданнями є збагачення інтелекту, досягнення краси тіла та фізичної сили, у зрілому – професійна й соціальна реалізація, у похилому – осягнення вершин мудрості й духовності. Так відбувається поступове зрушення від цінностей фізичного тіла до цінностей духу. Бачимо, що в кожному віці є як своя провідна діяльність, так і своя цінність, що домінує. Важливо відзначити, що необхідна умова їхньої зміни – це повна реалізація всіх попередніх видів діяльності та цінностей через задоволення відповідних потреб. Якщо, наприклад, чоловік або жінка отримали недостатньо підтверджень своєї краси й сексуальної привабливості в юнацькому віці, то їх пошук може затягнутися на довгі роки, а разом із ним марно витратиться енергія життєвих сил, призначена для розв'язання інших, складніших, завдань. За сприятливих умов реалізації особистісного потенціалу кожна нова цінність, що відповідає віковій категорії, і пов'язана з нею діяльність сприймаються людиною з радістю й бажанням. При цьому важливо пам'ятати, що особистісна зрілість не корелює прямо з календарним віком: молодий не завжди незрілий, а старий не завжди мудрий.

У більшості випадків, які нам довелося спостерігати, передчасна надмірна зосередженість юнака чи дівчини на релігійній доктрині, що вимагає жорстких обмежень задля формування духовності, з одного боку, обмежує набуття ними життєвого досвіду, а з іншого, – формує зневажливе ставлення, зарозумілість, гординю, завищену самооцінку через усвідомлення своєї причетності до чогось священного й важливого.

Узагальнюючи все вищесказане, доходимо висновку, що особистісна зрілість є передумовою та основою здорової духовності. Ключовий момент дорослішання – усвідомлення того, що люди смертні. Усвідомлення цього приводить до зміни життєвих орієнтирів, що, у свою чергу, змінює головні звички людини. Коли ми починаємо розуміти, що старіння і вмирання – це частина життя, перед нами постає питання, як зустріти старість і смерть свідомо, гідно. Усвідомлення й прийняття часової обмеженості життя сприяє як обмеженню, так і проявам ненасичуваних потреб. Дорослість – це час, коли людина починає жити, думаючи про віддалені наслідки, а не тільки про сьогоденні радощі.

Один з основних законів буття вимагає від людини жити власним коштом, тобто зі свого особистісного потенціалу. Особистісна зрілість – це компетентність у «морально-етичній економіці», здатність передбачити, чим доведеться розплачуватися за «дармовий сир у мишоловці». Це здатність визнати поразку й матеріальні збитки. Здатність відрізнити справжні дружні почуття від фальшивої солідарності п'яної компанії. Здатність прислухатися до конструктивної критики й відкинути знуцання, замасковане під доброзичливу, дружню пораду. Здатність вибрати свій, не дуже привабливий для інших, однак автентичний для себе, шлях. Здатність відрізнити випробовування, необхідне для особистісного зростання, від самоствердження за рахунок дешевої слави. Урешті-решт, це здатність прийняти й виконати те, що дійсно належить зробити саме тобі, і не спокушатися на чужі статки й здобутки.

Особистісна зрілість не досягається одноразово й не зберігається пожиттєво. Особистісна зрілість – це визнання того, що душа постійно зобов'язана трудитися, напружуватися. Визнання того, що ні почесні заслуги, ні поважний вік, ні хвороби не звільняють людину від обов'язку бути людиною. Що дітей ми народжуємо для них самих, а не для того, щоб використати їх у майбутньому. Що діти своєю появою дають нам не менш цінний досвід і розвиток душі, ніж наша участь у їхньому вихованні.

Протилежним до особистісної зрілості полюсом є інфантильність, збереження дитячих рис у дорослої людини, яка більш за все виявляється в нездатності відмовити собі в задоволенні тактичних цілей на шкоду стратегічним.

Ще один важливий елемент, який супроводжує дорослішання, – усвідомлення того, що, врешті-решт, інші не можуть знати, що краще для тебе самого; що гарантованого іншими майбутнього не існує, тим більше його не може облаштувати хтось ззовні. Д.О.Леонт'єв пропонує пам'ятати, що все наше життя – це боротьба позитивної життєвої філософії з філософією кітчу, де все дискомфортне, усе, що порушує спокійне, гармонійне світовідчуття, проголошується просто неіснуючим. Він стверджує, що це боротьба за цілісність життя, за те, щоб інсталювати в картину світу зокрема й те, що викликає тривогу, дискомфорт, однак є невід'ємною складовою нашого життя. Леонт'єв нагадує формулу Канта: *роби, що належить – і будь, що буде*. Завжди є якась щілинка, «люфт» між реальними результатами й нашими цілями, але наше завдання – приймати цю непередбачуваність і бути готовими скористатися тими можливостями, які виникають [2].

З погляду трансцендентально-феноменологічної філософії, шлях до істинної реальності людина може пройти тільки самотужки, тільки доклавши *власних зусиль*. «Тут нікому нічого не належить, – стверджує М.К.Мамардашвілі, – усі повинні самі проходити шлях і самотійно рухатися. Інакше буде зруйновано все виробництво істини – її онтологічна основа й природа – і пануватиме брехня, що породжується іншими причинами, але вже позалюдська й тотальна, що займає всі точки соціального простору, заповнюючи їх знаками» [3, с.118].

З огляду на все вищесказане, людина має орієнтуватися на ті види діяльності, які вимагають від неї максимальної віддачі сил, максимальних затрат енергії. Тільки ці види діяльності й можуть стати рушієм людського розвитку, прогресу.

Відмінність між релігійністю і духовністю. Релігія може відігравати важливу роль у нашому духовному становленні, однак вона також може спричинюватися й до звуження поглядів та дискримінації. Незалежно від того, чийми ми є послідовниками – Біблії, Тори, Корану або Вед, слід навчитися розпізнавати єдині істинно духовні корені, що об'єднують усі живі істоти. Розуміння цього розвивається завдяки уважному вивченню всієї доступної нам давньої мудрості. Мабуть, прийшов час поговорити про справді правильну віру, істинну релігію.

Ще сто років тому в середовищі освічених європейців не викликали серйозного осуду розмови про вищу й нижчу раси, ієрархію народів. Тепер це

вважається поганим тоном. Те ж саме нині відбувається і з релігією. У до-глобалізаційні часи кожний народ вірив по-своєму, і це було для нього істиною, бо еволюція життя народу співвідноситься з еволюцією його вірувань. У сучасному глобалізованому світі представники різних народів живуть поряд, а інформація про різні форми релігійного життя вільно циркулює й поширюється.

Важливо пам'ятати, що для людини або групи людей істинним є те, у що вони вірять. Причому йдеться як про суб'єктивні, так і про об'єктивні сторони цього процесу. Можна стверджувати, що існує певна ізоморфність між народом і його релігією. Народ, як цілісність, має свою проекцію як у колективному підсвідомому, так і в колективному надсвідомому. Архетипи надсвідомого створюють, таким чином, духовність і релігійність народу. Мабуть, питання про істинну або фальшиву релігію сьогодні вичерпало себе.

Натомість існує принципова відмінність між явищем споживання духовних продуктів і явищем духовного осягнення. Справжнім змістом духовної традиції, природно, є рух до істини. Приєднання до релігійної групи з мотивів порятунку або посилення власного впливу є корисливою дією і нічого спільного з духовністю не має. Жодні переваги матеріального або статусного характеру, отримані через приниження власної гідності особистості, не можуть дати очікуваних конструктивних результатів, бо духовність – це шлях до істини.

Будь-яка жива духовна традиція містить у собі рефлексію про те, що осягнення істини є найскладнішим з усіх складних завдань, які людина може поставити перед собою. Зрозуміло, що сам шлях і життя на цьому шляху вмщують величезну кількість деталей певного змісту, конкретних суперечностей, небезпек, спокус, спадів, підйомів. Опис цього шляху показує не меншу кількість подробиць, емоцій, міркувань, ніж опис будь-якого життя поза традицією [1].

Ієрархічне становище особистості – це рівень відповідальності, який вона спроможна взяти на себе з огляду на свої реальні здібності й можливості задля розв'язання насущних завдань, що постають перед спільнотою. Це рівень особистої відповідальності за долю спільноти, підкріплений реальними можливостями особистості, що дають їй змогу розв'язувати всі нагальні питання й проблеми буття. Еволюційний рівень розвитку не можна ні вкрасти, ні передати, ні, тим більше, купити. Він досягається тільки шляхом особистого розвитку розумної істоти, через просвіту знаннями й реалізацію особистих можливостей.

Висновки. Отже, усе сказане вище дає підстави стверджувати, що повноцінне духовне функціонування людини спирається на ґрунтовну соціально-психологічну підготовку. Особи, які не розв'язали свої особистісні, соціальні та матеріальні проблеми, не можуть претендувати на роль духовних провідників. Люди, які не оволоділи правилами соціальної гри, не мають права покладати на себе духовне лідерство, оскільки духовні закони набагато складніші. Тому громадськими, релігійними, суспільно корисними справами можна займатися, коли напрацьовано надлишок духовних ресурсів, а не коли їх бракує.

Поняття духовності не тотожне поняттю релігійності (належності до певної конфесії). Духовний розвиток і духовне лідерство базуються на сформованості попередніх рівнів особистісного розвитку та соціальної зрілості. Якщо духовне лідерство перебирають на себе люди, що мають вади душевного й фізичного розвитку, то це становить небезпеку для пастви через можливі компенсаторні дії, до яких вдаються лідери заради власного самоствердження усвідомлено чи неусвідомлено.

1. Калинаускас И. Н. Жить надо / И. Н. Калинаускас. – С. Пб. : Невский проспект, 2003. – 320 с.
2. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Взгляд на психотерапию : становление человека / общ. ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
3. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 431 с.

УДК 159.922

Людмила Підлипна

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ФОРМУВАННІ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

У статті здійснено теоретичний аналіз понять «корпоративна культура», «соціально-психологічний клімат» та аналіз особливостей корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу. Також описано роль психолога у формуванні корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу та подано рекомендації з покращення психологічного клімату колективу.

Ключові слова: корпоративна культура, психологічний мікроклімат, соціально-психологічний клімат, організаційний клімат, цінності організації, соціальні очікування, поведінкові стереотипи.

In this article has been done the theoretical analysis of the concepts of «corporate culture», «socio-psychological climate», analysis of the corporate culture of an educational institution. Also, the article describes the role of the psychologist in formation of corporate culture of an educational institution and gives recommendations on improving the psychological climate in the team.

Keywords: corporate culture, psychological climate, socio-psychological climate, organizational climate, the values of the organization, social expectations, behaviors.

Проблеми корпоративної культури в колективі, організації в останні роки інтенсивно досліджують психологи, управлінці, соціологи. Це пояснюється тим, що корпоративна культура є одним з визначальних чинників впливу на життєдіяльність і здоров'я працівників. Корпоративна культура – це багатофункціональний показник того, наскільки людина включена в діяльність, яку виконує, а також характеризує рівень ефективності такої діяльності. Від корпоративної культури залежить і те, чи будуть реалізовані внутрішні потенціали працівника й колективу. Масштабність бар'єрів на шляху реалізації

психологічних резервів колективу, ті зміни, що відбуваються в його структурі під впливом мінливих умов середовища, у яких змушений розвиватись колектив, є об'єктивними показниками рівня розвитку корпоративної культури, а в підсумку – і підставами для створення такої атмосфери в організації, за якої якнайкраще реалізовувались би всі професійні здібності й навички людини.

Аналіз психологічної літератури дозволяє говорити про те, що ряд учених термін «корпоративна культура» часто використовує як синонім до понять «духовна атмосфера», «психологічна атмосфера», «переважаючий настрій», «організаційний клімат», «організаційна культура» і т. п., тому необхідно конкретизувати певні аспекти, специфічні для того чи іншого значення [2; 4]. Проведений нами теоретичний аналіз вищеподаного термінологічного матеріалу дає підстави вважати, що психологічна атмосфера психологічних та емоційних станів є однією з характеристик корпоративної культури. Психологічна атмосфера проявляється в домінуючому психічному настрої людей. Настрій виявляє себе в груповій спрямованості, емоційній тональності. Ці аспекти психологічної атмосфери є тим, що характеризує і корпоративна культура. Більше того, багато дослідників зводить саме поняття клімату лише до домінуючого психічного настрою, адже він відображає предметну спрямованість психічних станів колективу та його емоційне забарвлення [17]. Однак ключовою властивістю корпоративної культури, що відрізняє його від психологічної атмосфери, є його стійкість. На відміну від корпоративної культури, психологічна атмосфера відзначається тимчасовими змінами й менше усвідомлюється людьми. Психологічна атмосфера впливає на працездатність особистості протягом робочого дня, тоді як зміни клімату завжди більш виражені, помітні, вони усвідомлюються людьми гостріше. Тут доречно згадати слова відомого радянського психолога Б.Д.Паригіна [15]: «На відміну від поняття «психологічна атмосфера» поняття «корпоративна культура» окреслює не ті чи інші ситуативні зміни в переважаючому настрої людей, а лише стійкі риси. Власне цим поняття клімату, вживане в екологічному значенні, відрізняється від поняття атмосфери. Атмосфера повітря, наприклад, постійно змінюється, клімат же тієї чи іншої географічної зони характеризується відносною стійкістю показників».

Чи варто відрізнити поняття «психологічний клімат» від «соціально-психологічний»? К.К.Платонов [17], розрізняючи ці поняття, указує на те, що психологічний клімат є більш широким, оскільки він у складі клімату соціально-психологічного й разом з іншими компонентами останнього зумовлює психічний стан кожної особистості в колективі. Але зрозуміло, що будь-який прояв психічної діяльності людини є також і соціально-психологічним. Стиль управління колективом, вплив адміністрації та інших організацій, особливості взаємовідносин з іншими колективами, робота психолога в колективі – ці та багато інших факторів зумовлюють корпоративну культуру. Але зводити це поняття до якогось одного із цих факторів – психологічного чи соціального – було б занадто грубою помилкою, що обмежує можливості вивчення досліджуваного явища.

В американській соціальній психології говорять про «організаційний клімат» в організаціях, про взаємини робітників і менеджерів. Деякі вітчизняні автори – Л.М.Карамушка, В.П.Казмиренко [10; 22], підтримуючи погляди зарубіжних науковців, висувають припущення, що корпоративну культуру варто розглядати як феномен, притаманний невеликій групі, а організаційний клімат доцільно визначати як феномен, що утворюється у великих соціальних групах (організаціях), адже тут ми маємо справу з іншими психологічними реальностями, коли якість «безпосередність» стосунків переходить у якість «складного опосередкування» цих стосунків, проте це питання вимагає ґрунтовнішого дослідження.

Сьогодні існує більше сотні визначень корпоративної культури. Л.Г.Почебут, В.А.Чикер виділяють чотири основні підходи до розуміння природи корпоративної культури. Представники першого підходу (Л.П.Буїв, Є.С.Кузьмін, М.М.Обозов, К.К.Платонов) розглядають клімат як суспільно-психологічний феномен, як стан колективної свідомості, у якій відображається комплекс явищ, пов'язаних з взаємовідносинами, умовами праці, методами її стимулювання. Під соціально-психологічним кліматом, як вважає Є.С.Кузьмін, необхідно розуміти такий соціально-психологічний стан малої групи, який відображає характер, зміст і спрямованість реальної психології членів організації. Прихильники другого підходу (А.А.Русалінова, О.М.Лутошкін) підкреслюють, що сутнісною характеристикою корпоративної культури є загальний емоційно-психологічний настрій. Клімат розуміється як настрої групи людей [23].

Автори третього підходу (В.М.Шепель, В.О.Покровський, Б.Д.Паригін) [19] аналізують корпоративну культуру через призму взаємин людей, що знаходяться в безпосередньому контакті один з одним. У процесі формування клімату складається система міжособистісних взаємин, що визначають самопочуття кожного члена групи. Так, на думку відомого російського психолога Б.Д.Паригіна, поняття «корпоративна культура колективу» відображає характер взаємин між людьми, переважаючий тон суспільного настрою в колективі, пов'язаний із задоволенням умовами життєдіяльності, стилем і рівнем управління та іншими чинниками. Розвиваючи це визначення, він підкреслив, що одним із критеріїв здорового психологічного клімату є переважання і стійкість атмосфери взаємної поваги, духу товариства, принципів, високої дисциплінованості, вимогливості й відповідальності.

Творці четвертого підходу (В.В.Косолапов, О.М.Щербань, Л.М.Коган) визначають клімат у термінах соціальної та психологічної сумісності членів групи, їх морально-психологічної єдності, згуртованості, наявності загальних думок, звичаїв і традицій.

Корпоративна культура – це внутрішній стан будь-якої спільності, що відображає її комплексну здатність досягати цілей, які стоять перед нею. Під внутрішнім станом Ю.Л.Неймер [13] розуміє утворення, що об'єднує в собі рівень ідентифікації трудового колективу із суспільством, групові цінності й норми поведінки, групові очікування, ставлення колективу до адміністрації, тощо.

У психологічній енциклопедії корпоративна культура визначається як система міжособистісних стосунків, що утворилися в колективі в процесі виконання спільної діяльності й постійного спілкування [18].

На нашу думку, корпоративна культура є станом групового настрою та якісною гранню міжособистісних відносин у групі, що інтегрує в собі індивідуальні та групові цінності, настанови, процеси, очікування якості й детермінує ті психологічні умови, які сприяють або перешкоджають ефективній спільній діяльності з реалізації цілей підприємства та всебічному розвитку особистості в організації.

Ю.Л.Неймер [13] до базових компонентів системи корпоративної культури відносить ціннісні орієнтації колективу, установки й норми поведінки.

Соціальні групи засвоюють, як правило, *цінності*, прийняті в їхньому культурному середовищі. Але, крім цього, кожна група здатна формувати свою специфічну систему цінностей, яка певними своїми елементами може відрізнятись від загальноприйнятої системи цінностей.

Із ціннісними орієнтаціями й установками тісно пов'язані *норми поведінки*, прийняті колективом. Їхня структура складна й тому, досліджуючи клімат колективу, необхідно з'ясувати співвідношення прийнятих тут суспільних, групових та індивідуальних норм поведінки.

Цінності й норми, прийняті в колективі, є основою, на якій виникають *соціальні очікування* його членів. Трудова діяльність будується таким чином, що кожен член колективу наперед знайомиться з рольовими функціями, правовими й технологічними вимогами, що пред'являє до нього підприємство. Але, крім того, у колективі виробляється система неофіційних вимог, з одного боку, до поведінки своїх членів (вимоги, які можуть збігатись, але можуть і відрізнятись від ролевих розпоряджень), з іншого, – до умов праці й побуту, які можуть відрізнятись від установлених нормативів. Ця система неофіційних вимог називається соціальними очікуваннями колективу. Вона є критерієм під час оцінювання членами колективу того, що відбувається на ділянці, у цеху, на заводі, у місті, визначає ступінь їхньої задоволеності як виробничою ситуацією, так й умовами життя.

Важливим елементом системи психологічного клімату завжди була *прийнятність керівника колективом*. Вивчаючи ланку «керівник – колектив», головним показником уважають рівень авторитету керівника. Проте цілком можлива ситуація, коли керівник не користується жодним із типів авторитету, а колектив продовжує нормально функціонувати. Очевидно, у таких випадках колективом фактично керує найбільш авторитетний працівник (неформальний лідер). Можливі й такі ситуації, коли керівника вважають високопрофесійним фахівцем, проте відносини з підлеглими в нього не складаються, співробітники працювати з ним не бажають.

Норми поведінки, соціальні очікування, прийнятність керівника значно впливають на характер спілкування між працівниками, на їхні міжособистісні стосунки, *взаємну прийнятність* тих із них, хто за технологічними умовами повинен вступати в ділові міжособисті контакти. Відсутність взаємної прийнятності між указаними працівниками відображається на характері *міжгрупових*

відносин, створює умови для виникнення напруги як усередині колективів підрозділів, так і між цими колективами. А це, у свою чергу, істотно впливає на корпоративну культуру всього підприємства.

Розглянемо тепер ще один важливий елемент корпоративної культури колективу підприємства – *рівень ідентифікації працівників з підприємством*. Під цим терміном Ю.Л.Неймер [13] розуміє свідоме, внутрішньомотивоване ухвалення індивідом цілей, цінностей і норм поведінки колективу підприємства в цілому. Ідентифікація може мати різний характер. Наприклад, якщо працівник вважає цілі підприємства своїми особистими цілями, він підпорядковує свою поведінку інтересам підприємства. Але може виникнути й протилежна ситуація, за якої працівник вважає свої цілі цілями підприємства. Якщо до того ж ця людина – керівник, то подібна ідентифікація може стати суспільно небезпечною. Ураховуючи, що зазвичай на підприємствах складається так зване «ідентифіковане ядро» з керівних працівників, то у випадку егоїстичної спрямованості цього ядра з'являється можливість для господарських зловживань.

Наступним компонентом є *згуртованість* – ступінь єдності дій (поведінки) членів колективу в умовах вільного вибору виду цих дій з декількох можливих варіантів. Єдність дії – виконання кожним своїх завдань у рамках загальних цілей, тобто співпраця.

І, нарешті, останній елемент клімату – *задоволеність загальними умовами праці й життя*, яка залежить не тільки від існуючого стану справ, а й від домагань, соціальних очікувань членів колективу.

Після розгляду всіх елементів корпоративної культури ми можемо дати оцінку на основі аналізу узгодженості цих елементів. Якщо між елементами є повна узгодженість, тобто цінності й норми поведінки в колективі суспільно значущі й реалізуються в діяльності, то такий клімат є сприятливим. Якщо в колективі переважають цінності й норми егоїстичного плану, тоді він є застійним. Якщо ж між елементами корпоративної культури є корінні розбіжності, то клімат у такому колективі несприятливий.

Сприятливий клімат кожна людина переживає як стан задоволеності взаєминами з колегами по роботі, своєю роботою, її процесом і результатами. Це підвищує ефективність, настрій людини, її творчий потенціал, впливає на бажання працювати в такій фірмі, застосовувати свій робочий потенціал на користь оточення. Несприятливий клімат індивідуально переживається як незадоволеність взаєминами у фірмі, умовами та змістом праці. Це, природно, позначається на настрої людини, її працездатності й активності, впливає на здоров'я. Необхідно мати на увазі, що суб'єктивна задоволеність кожного робітника – це одна із цілей менеджера та психолога в організації. У конкретному соціально-психологічному дослідженні клімату необхідно враховувати характер такого показника, як задоволеність. Суб'єктивна задоволеність – у край специфічна ознака [16].

Одні й ті ж умови цілком влаштовують одну людину й абсолютно не влаштовують іншу. На психологічному рівні задоволеність виражена співвідношенням суб'єктивного оцінювання того, що людина віддає фірмі, і того,

що вона отримує взамін. Задоволеність/незадоволеність людини роботою може бути спричинена різними обставинами. Серед них найбільш істотними є характер праці, розмір заробітної плати, престиж професії, перспективи підвищення кваліфікації, посади, статусу, специфічні особливості й умови роботи (місцезнаходження організації, облаштування робочого місця, зручний режим роботи), цікаві зустрічі в рамках роботи, можливості дізнатися й навчитися новому.

До позитивних ознак корпоративної культури належать: наявність позитивної перспективи для групи та кожного її індивіда, взаємодовіра й висока взаємна вимогливість у групі, ділова критика, вільне висловлювання власної думки; відсутність тиску керівників на підлеглих, достатня поінформованість працівників про цілі й завдання організації, задоволеність працею й належністю до групи, прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі тощо.

Негативними ознаками корпоративної культури є дезінтеграція групи, нечітко визначені права й обов'язки осіб організації, відсутність налагодженої системи комунікацій, наявність проблем адаптації до умов організації та ін.

На корпоративну культуру колективу впливає безліч об'єктивних і суб'єктивних чинників [3; 14].

Можна виділити, передовсім, групу факторів зовнішнього та внутрішнього середовища. До чинників зовнішнього середовища відносять загальносоціальні, економічні й політичні обставини, рівень та умови життя. До внутрішнього – організацію й умови праці, діючу систему стимулювання, побутові умови праці, методи й стиль керівництва, рівень самоврядування тощо. Слід зазначити, що вплив внутрішнього й зовнішнього чинників на психологічний клімат є не прямим, а опосередкованим, через сприйняття людей.

Ураховуючи те, що соціально-психологічний клімат – явище відносно стабільне в організації, дуже суб'єктивне й часто стихійне, ми визначили набір індикаторів, що опосередковують діяльність організації, виходячи з показників ефективності управління нею через підвищення організаційної культури. Такий підхід є виправданим, якщо ще раз звернутись до аналізу співвідношення понять «соціально-психологічний клімат» і «організаційна культура». Є.А.Черних, провідний фахівець Інституту корпоративної культури, розмежовує ці два поняття і вважає, що культура – довгострокова й стабільна характеристика організації, на яку, у свою чергу, впливає культура суспільства. Аналіз культури пов'язаний із практикою управління, з прийняттям рішень і поведінкою. Культура відноситься до глибинної структури організації, що включає в себе цінності, переконання й припущення, це довгостроковий, повільно мінливий стрижневий атрибут організації. Організаційна культура може бути визначена як відображення напрямів динаміки організації. Вона скоріше пов'язана з функціонуванням організації, ніж із сумарною думкою її членів.

Організаційний клімат, на думку цього ж дослідника, – це короткострокова, більш мінлива характеристика. Клімат, оскільки в його основі знахо-

дяться міжособистісні відносини, може змінюватися швидко й кардинально та являє собою колективне ставлення до організації. Аналіз клімату, що проводиться, як правило, на підставі даних, одержаних за допомогою анкет чи інтерв'ю, спрямований на виявлення думок особистостей та їхніх реакцій на культуру свого підприємства, пов'язаний з аспектами навколишнього середовища, які усвідомлено сприймаються членами організації.

Таким чином, «організаційний клімат» і «організаційна культура» – два визначення, які використовуються для опису комплексу характеристик, притаманних конкретній організації. Ключовим моментом у цьому підході є те, що стосовно культури клімат організації є системоутворювальним чинником. Спершу чинники внутрішнього й зовнішнього середовища впливають на утворення певного мікроклімату організації, а згодом, у відповідь на нестабільність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку організації, намагаються врівноважити проблеми зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції. Тоді, коли організаційний клімат стає інструментом управління колективом, він переростає в організаційну культуру. Відповідно до вищевказаних фактів, ми визначили змінні соціально-психологічного клімату, що опосередковують управління організацією, виходячи з моделі В.Сате, який виділив сім процесів, через які організаційна культура впливає на організаційну ефективність:

- 1) кооперація;
- 2) прийняття рішень;
- 3) контроль;
- 4) комунікації;
- 5) лояльність організації;
- 6) сприйняття організаційного середовища;
- 7) виправдання своєї поведінки.

При цьому перші три процеси корелюють із поверхневими зразками організаційної поведінки, а наступні чотири – з внутрішнім рівнем, що має «ціннісну» основу. Від того, як ці процеси протікають, залежить ефективність функціонування організації.

Кооперацію як зразок поведінки в організації не можна встановити тільки за допомогою формальних управлінських заходів, тому що не можна передбачити всі можливі випадки. Наскільки дійсно люди кооперуються в організації, залежить від норм і цінностей у даній сфері. В одних організаціях вищою цінністю є групова робота, в інших – внутрішня конкуренція. Усе залежить від того, яка філософія переважає: індивідуалістична або колективістська.

Вплив культури на прийняття рішень здійснюється через спільні вірування й цінності, що формують у членів організації стійкий набір базових припущень і переваг. Оскільки соціально-психологічний клімат може сприяти зведенню до мінімуму розбіжностей, то процес прийняття рішень стає більш ефективним.

Сутність процесу контролю полягає в стимулюванні дій у напрямі досягнення поставлених цілей.

Вплив культури на комунікації відбувається за двома напрямками. Перший – це відсутність необхідності комунікувати у справах, щодо яких є

колективні припущення, тобто те, що й так усі все знають. У цьому випадку певні дії відбуваються немовби без слів. Другий – колективні припущення забезпечують спрямованість і надають допомогу в інтерпретації одержуваних повідомлень. Так, якщо в компанії працівника не вважають додатком до машини, то й звістка про майбутню автоматизацію або роботизацію не викличе в нього шоку.

Зміст культури впливає також на отримання комунікації. В одних організаціях цінується відкритість комунікацій, а в інших – навпаки.

Індивід відчуває себе посвяченим організації тоді, коли він ототожнює себе з нею й відчуває емоційний зв'язок з нею. Сильна культура робить сильним ототожнення й почуття індивіда стосовно організації. Також працівники можуть активізувати свої дії в прагненні допомогти організації.

Сприйняття індивідом організаційної реальності або те, що він бачить, зумовлено значною мірою тим, що говорять про побачене його колеги, які поділяють з ним один досвід. Культура впливає на цей процес, забезпечуючи членів організації спільною інтерпретацією їх досвіду.

Індивід є частиною організації, якщо він ототожнює себе з нею й відчуває емоційний зв'язок. У таких випадках працівники можуть активізувати свої дії в прагненні допомогти організації. Але, перш ніж сформується готовність працівника діяти на благо всій організації, а не лише у власних інтересах, організація сама повинна виявити лояльність до своїх працівників. Корпоративна культура в такому разі є моральним духом організації, тим резервом, що може допомогти вижити їй за несприятливих, кризових обставин. Тому лояльність організації ми оцінюємо з точки зору управлінської політики керівника, ефективності його діяльності.

Цінності організації – це набір стандартів і критеріїв, вірувань і норм, які впливають на поведінку людини. Сукупність цінностей, якими володіє працівник, становить його ціннісну основу, за якою навколишні судять про те, що він являє собою як особистість. Кожна організація має свій набір таких цінностей.

Здатність підприємства створювати власні цінності, що об'єднують зусилля всіх його працюючих структур, є одним із джерел успіху.

Зупинимося на аналізі особливостей корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу. Школа, крім освітніх завдань, повинна не менш успішно реалізовувати виховні завдання, спрямовані на формування в учнів здатності займати стійку громадянську позицію, виховувати в собі ділові якості, максимально сприяти реалізації творчих здібностей. Усі ці якості можуть виховуватися і під впливом корпоративної культури теж. Важливо пам'ятати про те, що корпоративна культура сприяє підвищенню якості освіти набагато ефективніше, ніж будь-які сучасні інноваційні педагогічні технології. Слід при цьому враховувати, що елементи корпоративної культури освітньої установи повинні бути прийняті не тільки педагогами, але насамперед учнями школи.

Так, І.Л.Гондюл вважає, що основними елементами корпоративної культури школи, як і будь-якої іншої організації, є:

Поведінкові стереотипи: спільна мова, що використовується всіма учасниками навчально-виховного процесу; звичаї і традиції, яких вони дотримуються; ритуали, що здійснюються ними в певних ситуаціях. Шкільна корпоративна культура являє собою структурований правовий простір, у якому чітко прописується система правових взаємовідносин усіх учасників освітнього процесу: учнів–батьків–педагогів. Через шкільні традиції, з якими діти знайомляться з перших хвилин свого шкільного життя вже на лінійці 1 вересня, відбувається закладання основ корпоративних традицій загально-освітнього навчального закладу.

Групові норми, властиві окремим групам (творчим і методичним об'єднанням, класним колективам, батьківським комітетам тощо), стандарти й зразки, що регламентують поведінку їхніх членів. Це системи етичних взаємин, що визначають поведінку кожного члена шкільного угруповання. Кожен також повинен уявляти, які інформаційні потоки проходять усередині корпорації (робота над проектом, відвідування школи молодого педагога, яку веде психолог, тренінги особистого та професійного зростання для вчителів, клуби за інтересами та ін.) і як ними можна скористатись індивідуально.

Проголошувані цінності. Украй важливим є визначення цінностей школи. Цей елемент шкільної корпоративної культури допомагає поступово сформувати серед учнів школи переконання, що в освітньому закладі, де вони навчаються, існують саме такі задекларовані цінності.

Філософія школи. Для формування корпоративної культури та виховання корпоративного духу школи необхідно створити відповідні умови в освітній установі, прищепити всім єдину ідеологію школи, пробудити бажання її дотримуватися. А для цього потрібно визначити місію і візію школи. Тут звичайно домінуюча роль належить адміністрації закладу, але також важливою складовою є і роль та особистість психолога. Перш за все важливо, щоб психолог подбав про безпечність психологічного простору в цій школі. Тут мається на увазі, що кожен член колективу почувається безпечно, може висловлювати вільно свої думки й ідеї, поважає думку своїх колег, батьків, дітей. Кожен член колективу може й уміє співпрацювати з іншими.

Правила гри: правила поведінки в школі як для учнів, так і для вчителів і батьків; традиції й обмеження, які слід засвоїти новачкові для того, щоб стати повноцінним «жителем школи».

Організаційний клімат: почуття, зумовлене характерною манерою взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу один з одним або іншими сторонніми особами.

Існуючий практичний досвід: методи й технічні прийоми, що використовуються вчителями, учнями й батьками для досягнення певних цілей; здатність здійснювати певні дії, що передається з покоління в покоління і не вимагає обов'язкової письмової фіксації. Загальноприйняті правила, закладені в корпоративній культурі, дозволять усім учасникам навчально-виховного процесу не тільки комфортно жити й працювати в навколишньому середовищі, але так само сприймати події, чинити дії, зрозумілі всім, регулювати соціальні взаємодії в межах прийнятої концепції.

Формування корпоративної культури школи – це спроба конструктивного впливу на соціально-психологічну атмосферу в освітній установі, поведінку її співробітників, учнів та батьків. Формуючи в рамках корпоративної культури визначені установки, систему цінностей в учасників навчально-виховного процесу, можна прогнозувати, планувати й стимулювати бажану поведінку і роль психолога в цих процесах. Це, зокрема:

1. Широка просвітницька робота щодо ролі та функцій психологічної служби школи серед колективу педагогів, батьків та учнів.
2. Проведення школи молодого педагога 2 рази на місяць упродовж 6 місяців. Така школа дала б можливість адаптуватися педагогам, зрозуміти корпоративні цінності школи, усвідомити своє місце в колективі, інтегруватися у колектив школи.
3. Психолог повинен проводити діагностику мікроклімату колективу та давати рекомендації щодо його покращення.
4. Не рідше одного разу на тиждень на нараді при директорі школи психолог має доповідати про результати діагностичних обстежень у вигляді аналітичних даних, про роботу, заплановану на тиждень, і рекомендації щодо прогнозу тих чи інших проблем, які можуть виникати в учнівському або педагогічному колективі.
5. Для педагогічного колективу важливо, щоб психолог проводив спочатку тренінги особистісного та професійного зростання, а також тренінги командоутворення, тренінги для профілактики емоційного та професійного вигорання.

Упроваджуючи корпоративну культуру, не можна допускати подвійних стандартів, правила повинні діяти для всіх. Необхідно розділяти вимоги на строго обов'язкові для виконання і бажані. Також важливо відзначити, що корпоративна культура не є чимось застиглим і незмінним. Оскільки основна її мета – сприяння ефективній діяльності школи, корпоративна культура повинна розвиватися разом зі школою й бути такою, якою вона потрібна в даний момент часу.

«Співробітник – це джерело ідей, а не просто пара діючих робочих рук» – цей афоризм яскраво виражає головну умову існування школи. Адже тільки згуртований колектив може привести школу до вершин успіху. У контекст корпоративного іміджу педагогів повинні входити такі поняття, як високий професіоналізм учителя, рівень його професійної довіри, відповідність учителя вибудованій в освітньому закладі системі вертикального й горизонтального контролю, способи прояву ініціативи з боку педагога, уміння розв'язувати проблеми, а також використовувати численні джерела професійної інформації.

Приймаючи встановлені правила, що відповідають принципам корпоративної культури певного загальноосвітнього навчального закладу, педагог школи має певні зобов'язання, а саме:

- 1) дотримуватись дистанції під час спілкування з учнями школи; звертатися до учнів на «ви»;

- 2) не критикувати роботу адміністрації школи публічно на педагогічних зборах, а висловлювати свої зауваження особисто в кабінеті директора школи;
- 3) дотримуватися часу початку й завершення уроку;
- 4) брати участь у спільному святкуванні днів народжень співробітників та інших загальноприйнятих свят у середині колективу школи.

Вивчаючи процес формування корпоративної культури загальноосвітнього навчального закладу, необхідно відзначити особливу роль яскравої, харизматичної особистості керівника школи. Практика показує, що найбільш успішно корпоративна культура розвивається в освітніх установах, на чолі яких стоять люди творчі, готові до інновацій, які вміють створювати команду однодумців, де на паритетних засадах взаємодіють педагоги, учні, батьки та всі, хто зацікавлений у розвитку школи.

Незважаючи на формальну однаковість освітніх установ, кожна школа індивідуальна. Розвиток української освіти вимагає від школи не тільки бути успішною організацією в усіх її проявах, яка характеризується гнучкістю, адаптивністю, готовністю до прийняття нових імпульсів в освіті. Сучасна школа зобов'язана перетворитися в потужну освітню корпорацію, індивідуальний імідж якої повинен формуватися під впливом педагогів, учнів та їхніх батьків, девізом яких є: «Наш загальноосвітній навчальний заклад – найкращий!»

Висновок. Таким чином, корпоративна культура є важливим чинником ефективності функціонування організації, що піддається управлінським впливам через керування процесами комунікації, кооперації, вияву організаційної лояльності, умілої реалізації керівником надважливих функцій контролю, прийняття рішень та плекання тих організаційних цінностей, які б формували в працівників колективний дух єдності й прагнення якнайкраще працювати заради досягнення спільної мети.

Управління організацією – це цілеспрямований вплив керівника на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів організації з метою підвищення організованості та ефективності їхньої спільної діяльності. На ефективність управління сучасними організаціями впливають різноманітні чинники, але провідним, значення якого постійно зростає, є сукупність психологічних особливостей взаємодії людини з іншими людьми, організаційною структурою, технікою, умовами професійної діяльності та інші показники, інтегровані в поняття соціально-психологічного клімату. Корпоративна культура відображає груповий настрій і є якісною гранню міжособистісних взаємин у групі, що об'єднує в собі індивідуальні та групові цінності, настанови, процеси, очікування якості і детермінує ті психологічні умови, які сприяють або перешкоджають ефективній спільній діяльності з реалізації цілей підприємства та всебічному розвитку особистості в організації.

Шлях до підвищення показників продуктивності лежить через виявлення управлінської майстерності до соціально-психологічних чинників, зокрема управління тими цінностями, які засвоює працівник і якими керується у виконанні професійних обов'язків.

1. Абрамова С. Г. О понятии «корпоративная культура» / Абрамова С. Г., Костенчук И. А. – М. : Дрофа, 2001. – 269 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Андреева Г. М. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
3. Бандурка А. М. Психологія управління / Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянська О. В. – Х. : Фортуна-прес, 1988. – 464 с.
4. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983. – 196 с.
5. Вольдман Л. Ю. Имидж организации и механизм его формирования / Л. Ю. Вольдман // Высшее образование сегодня. – 2004. – №10.
6. Дзись-Войнаровский Н. Пять главных проблем школьного образования / Н. Дзись-Войнаровский // Лицейное и гимназическое образование. – 2002. – № 2.
7. Дил Т. Корпоративные клики: определение культур / Дил Т., Кеннеди А. // Эффективный менеджер: взгляды и иллюстрации / под общ. ред. Д. Биллсберри. – М. : МИМ Линк, 1999. – С. 98–112.
8. Иванова С. Корпоративная культура – эффективное средство мотивации сотрудников / С. Иванова // Служба персонала. – 2003. – № 9. – С. 15–16.
9. Занковский А. Н. Организационная психология : учеб. пос. для вузов по специальности «Организационная психология» / А. Н. Занковский. – 2-е изд. – М. : Флинта, МПСИ, 2002. – 648 с.
10. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУХП, 1993. – 384 с.
11. Липатов С. А. Организационная культура : концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1997. – № 5.
12. Могутова Н. Е. Корпоративная культура : понятие, подходы / Н. Е. Могутова // Социологические исследования. – 2005. – № 4.
13. Неймер В. Л. Социально-психологический климат коллектива предприятия / В. Л. Неймер // Социологические исследования. – 1990. – № 11. – С. 81–88.
14. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми: советы руководителю : учеб. пособ. / Обозов Н. Н., Щекин Г. В. – 6-е изд., стереотип. – К. : М Тейлор Ф., [198?]. – С. 79.
15. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Парыгин Б. Д. ; [под ред. В. А. Ядова]. – Л. : Наука, 1981. – 186 с.
16. Психология и этика делового общения : учеб. для вузов / под ред. В. Н. Лаврененко. – 4-е изд., пререраб. и допол. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 405 с.
17. Платонов К. К. Проблемы управления психологическим климатом коллектива / К. К. Платонов // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов / К. К. Платонов. – Курган, 1977.
18. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
19. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / под ред. Б. Д. Парыгина. – Л. : Наука, 1986. – 239 с.
20. Рощин С. К. Об исследованиях социально-психологического климата в США / С. К. Рощин // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения : сб. тезисов. – М. : Наука, 1979. – С. 103–116.
21. Сергеева Т. Б. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения / Сергеева Т. Б., Горбатько О. И. // Педагогика. – 2006. – № 10.
22. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : ІНК ОС, 2005. – 366 с.
23. Щёкин Г. В. Организация и психология управления персоналом : учеб.-метод. пособ. / Г. В. Щёкин. – К. : МАУП, 2002. – 832 с. : ил. – Библиогр.: с. 752–759.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН І НАСЛІДКІВ ДЕМОГРАФІЧНОЇ КРИЗИ В УКРАЇНІ

Продемонстровано стан демографічної ситуації в Україні, яка сьогодні має невтішні показники. Виявлено та проаналізовано чинники, які стоять на заваді приросту населення. З'ясовано наслідки безупинного процесу зростання кількості осіб похилого віку. Надано пропозиції державним, громадським установам і підприємствам щодо подолання демографічної кризи шляхом економічних, духовних та культурних упроваджень.

Ключові слова: демографічний процес, демографічна політика, демографічна криза.

Consisting of demographic situation is shown of Ukraine which has unencouraging indexes for today. Discovered and analysed factors which stand on a way the increase of population. The consequences of unrestrained process of growth of amount of people are found out declining years. Given offering to state, public institutions and enterprises in relation to overcoming of demographic crisis by economic, spiritual and cultural introductions.

Keywords: demographic process, demographic policy, demographic crisis.

Світова практика засвідчує бурхливість і нерівномірність демографічних процесів. Два останніх десятиліття демонструють важливість цієї проблеми на світовій арені. З одного боку, вона полягає у високих темпах збільшення населення, з іншого, – у зниженні народжуваності.

Сучасні демографічні процеси торкнулися багатьох держав, у тому числі й України, де, починаючи з 1992 р., рівень смертності населення перевищує рівень народжуваності. Зазначений факт негативно впливає на відтворення трудових ресурсів, на розвиток соціально-економічних та інших життєво важливих сфер суспільства.

Якщо розглянути питання формування демографічної думки в Україні з початку ХХ ст., то побачимо, що українські демографи досліджували широке коло питань, які виходили за рамки вузькодемографічної проблематики. Досліджували питання професійного складу населення, його грамотності, міграцій, комплексно вивчали населення великих міст – Києва, Харкова, Одеси, міське населення України загалом, його національний склад. Ці проблеми висвітлені в працях А.П.Хоменка, Ю.М.Масютіна, М.М.Трацевського, А.М.Гіршфельда, І.В.Лебединського, А.С.Бориневича, І.Вікула та ін.

Історико-демографічні дослідження проводили переважно вчені Всеукраїнської академії наук, серед яких були С.В.Шамрай, О.І.Баранович, Б.П.Вологдін, М.В.Птуха.

Значний внесок щодо вивчення розвитку демографічної думки в Україні зробили праці Л.А.Перковського, С.Г.Стеценко, В.Г.Швеца та інших видатних науковців [1].

Головне завдання дослідження полягає у виявленні та аналізі демографічної проблеми на загальнодержавному рівні, з'ясуванні соціально-економічних причин, які впливають на демографічні показники, і пошуку шляхів швидкого та якісного подолання негативних тенденцій у вищезазначеному аспекті.

Сучасна демографічна ситуація в Україні характеризується певними особливостями, властивими тільки їй. Така ситуація залежить від специфіки суспільно-політичного розвитку Російської імперії та колишнього СРСР, до складу якого входила Українська держава.

Необхідно згадати чинники, які суттєво вплинули на сьогоденну ситуацію: голодомори 1921, 1932–1933, 1946 рр., які призвели до загибелі понад 10 мільйонів працюючих українців. Поза увагою не залишаються масові репресії, завдяки яким винищено інтелігенцію – «цвіт нації», загальновідомий також західноукраїнський етноцид у 1941, 1943–1955 рр. Перша світова, громадянська та Друга світова війни, сталінські й фашистські концтабори призвели до багатомільйонних утрат населення української республіки. Мільйони дітей не народилося в умовах важкої соціально-економічної ситуації.

Фахівці стверджують, що за умов сталого економічного розвитку та відсутності запланованих винищень українців, їхня кількість сягнула б щонайменше 100 млн, а якщо врахувати віковичну русифікацію, полонізацію, румунізацію, то чисельність українців світу збільшилася втричі [3, с.116–117; 4, с.124–125].

Отже, завдяки вищезазначеним факторам, Україна на початку 90-х рр. ХХ ст. увійшла до числа країн світу, де спостерігається відносне зменшення чисельності населення. Цей перелік становлять країни Східної Європи та держави, що утворилися на території колишнього СРСР, усі вони опинились у схожих соціально-економічних умовах унаслідок історичних перетворень і зрушень.

В Україні з 1991 року спостерігається зростаюче природне скорочення населення. Загальний коефіцієнт смертності населення країни 1996 року в порівнянні з 1990 р. збільшився на 25,62%. Загальний коефіцієнт народжуваності зменшився 1996 року в порівнянні з 1990 р. на 28,35%.

Починаючи з 1990 року, народжуваність в Україні в містах зменшувалася швидше, ніж у селах, у той час, як смертність у селах зростала повільніше, ніж у містах [5].

За основними показниками розвитку населення – народжуваністю, смертністю, природним приростом – наша держава програє не лише західноєвропейським державам, а й колишнім союзним республікам. Статистичні дані демонструють невтішну картину: рівень народжуваності (8,7%) привів нас на передостаннє місце серед країн СНД та Європи, завдяки 14,8% смертності ми посідаємо друге місце, за середньою тривалістю життя – 109 місце у світі.

З 1991 року кількість померлих перевищує кількість народжених, сьогодні ця різниця складає півтора мільйона осіб щорічно. Сумарний рівень плідності, тобто кількість дітей, що їх може народити жінка протягом репродуктивного періоду (15–49 років), складає 1,3, тоді як для простого відтворення цей коефіцієнт має дорівнювати 2,1–2,3, а для розширеного – 2,5 [8, с.6].

Результати спеціального вибіркового соціально-демографічного обстеження «Сім'я і сімейні відносини – 2009» продемонстрували, що половина респондентів дітородного віку (15–49 років) планували мати двох дітей, 27% опитаних мали намір народити лише одну дитину; схильність до багатодітності – народити три і більше – виявили 9,4%; близько 2% не хотіли обмежувати кількість дітей у своїй сім'ї й матимуть стільки дітей, скільки народиться.

За результатами соціально-демографічного дослідження «Молодь України: спосіб життя та ціннісні орієнтації» (2010 р.), великий відсоток опитаних виявили бажання за наявності необхідних умов народити дві дитини (54%), близько 15% за таких умов – лише одну дитину, 11,9% респондентів – трьох дітей, 2% виявили бажання – чотирьох і більше [7, с.79]. Але сьогодні переважна більшість українських сімей є однодітними.

Споглядаючи таку тенденцію в демографічному аспекті, необхідно виявити й з'ясувати причини соціально-економічного й психологічного характеру, які стоять на шляху приросту населення.

Перш за все, треба акцентувати увагу на швидких темпах погіршення соціально-економічних умов населення, які призводять до психічних розладів людини, змінюють її ставлення до сім'ї та праці. Бідність, яку ще не викорінено, незважаючи на численні державні соціальні проекти й програми, схиляє до втоми й апатії та зупиняє багатьох на шляху створення сім'ї.

Низький життєвий рівень веде до значного збільшення розриву між матеріальними потребами населення та їх задоволенням. Яскравим прикладом є гостра проблема в отриманні власного житла. Це питання має ще радянське коріння, а саме: наприкінці існування СРСР у найбільших містах кількість сімей, яка перебувала на обліку для одержання житла, становила 12–32% від загальної кількості міських сімей (у Києві – 26%), хоча розміри корисної площі житла втричі менші від американських стандартів. Наразі 1 млн сімей потребує житла.

Не краща ситуація з харчуванням. У далекі «кращі» часи люди стояли в нескінченних чергах за продуктами, дешевизна яких була відносною. У порівнянні зі Сполученими Штатами Америки наша сім'я із чотирьох чоловік витрачала на харчування на 45% більше (60% і 15%). Однак тепер і ці показники погіршились [5; 6, с.168–169].

Різновид спокус у вигляді різноманітних благ, які коштують сьогодні чимало, змушують майбутніх батьків займатися справами, віддаленими від сімейних. Змагання за бажаний рівень життя змушують громадян нашої держави переглянути й змінити духовні та культурні пріоритети, а багато подружніх пар не надто квапляться задовольнити потребу в батьківстві.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася в Україні, занепокоєння викликає не тільки зменшення кількості населення, але й трансформація його вікової структури. Нам загрожує зростання питомої ваги осіб старших вікових груп.

Процес «старіння населення» – закономірний процес. У високорозвинутих державах – це позитивна тенденція, яка пов'язана з високими статками, а значить, довгим життям. У нас же відбувається скорочення населення за

рахунок зниження тривалості життя, це відбувається через низький рівень медичного обслуговування, погіршення екологічної ситуації; високу смертність за рахунок нещасних випадків та суїцидів.

Отже, ураховуючи вищезазначене, зростання кількості осіб похилого віку означатиме для нашої держави збільшення державних витрат на їхнє соціальне забезпечення, але не за рахунок платників податків, а шляхом зростання податків для населення. Високі податки, у свою чергу, знижують мотивацію до праці й погіршують загальний суспільний добробут.

Віковий склад населення, безперечно, впливає на перебіг демографічних процесів. Ґрунтуючись на тому, що інтенсивність смертності вища серед осіб похилого віку, ніж серед молоді, і населення не оновлюється молодим поколінням у потрібному обсязі, можна стверджувати, що загальний відсоток смертності теж буде високим.

Висновки. Підбиваючи підсумки дослідження демографічної проблематики в українському суспільстві, апелюємо до наукового визначення демографічної політики, де зазначено, що це фактично соціальна політика в широкому розумінні, але з урахуванням якісного складу населення того або іншого регіону, населеного пункту, а також виробничого колективу, яка повинна сприяти зміцненню сім'ї, соціальної справедливості під час розподілу суспільних благ, що створюють сприятливі умови для виховання підростаючого покоління, поєднання материнства з трудовою й соціальною активністю жінки, збільшення тривалості життя, поліпшення становища пристарілих та інвалідів, планомірного розвитку соціальних благ відповідно до демографічної ситуації [9, с.592; 2, с.223].

На жаль, демографічна політика в Україні на даному етапі розвитку та становлення являє собою безсистемний набір допомог і пільг, у які враховують не потреби сім'ї, а можливості державного бюджету.

Розмірковуючи над засобами досягнення бажаної мети, вбачаємо рішення у зміні стратегії демографічної (соціальної) політики. Необхідно якнайшвидше перейти від політики допомог до політики доходів, щоб кожна сім'я могла перебувати на відповідному європейському стандарті рівні.

Такі радикальні кроки держава спроможна буде зробити за умов плідного симбіозу місцевих органів влади, очільників підприємств і громадських організацій, які долучатимуться не тільки до створення стабільної економічної ситуації, а й не забуватимуть про духовний та культурний аспекти.

Зламати негативну тенденцію щодо сімейної політики шляхом негайного вироблення сімейноорієнтованої державної стратегії, у якій невід'ємною ланкою буде політика формування сімейних цінностей та підвищення престижу сім'ї з двома і більше дітьми.

1. Прибиткова І. М. Основи демографії : посіб. для студ. гуманіт. і суспіл. ф-тів вищ. навч. закл. / І. М. Прибиткова. – К. : АртЕк, 1995. – 256 с. : іл. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
2. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс : підручник / Лукашевич М. П., Туленков М. В. – К. : Каравела, 2004. – 456 с.

3. Заставний Ф. Д. Географія України : у 2 кн. / Федір Заставний. – Львів : Світ, 1994. – 472 с. : іл.
4. Економічна і соціальна географія України з основами теорії : посіб. для викл. екон. і географ. ф-тів вузів, наук. працівників, асп. / М. М. Паламарчук, О. М. Паламарчук. – К. : Знання, 1998. – 416 с. : іл. – Бібліогр.: с. 406–412.
5. Рябов І. Сім'я і відтворення населення в Україні / Рябов І. // Економіка України. – 1998. – № 4. – С. 86–88.
6. Павліченко П. П. Соціологія : навч. посіб. / Павліченко П. П., Литвиненко Д. А. – К. : Лібра, 2000. – 256 с.
7. Молодь в умовах становлення незалежної України (1991–2011 роки) : щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Держ. ін-т розвитку сімейної та молодіжної політики ; [редкол.: О. В. Белишев (голова) та ін.]. – К., 2011. – 224 с.
8. Гуреш Т. Нема кого послати у декрет! Демографічна криза в Україні і світі / Гуреш Т. // Українське слово. – 2000. – 18–24 трав. – С. 15.
9. Соціологія / заг. ред. Андрущенко В. П., проф. Горлача М. І. – 3-тє вид. – К. ; Х., 1998.

УДК 159.922

Ольга Палагнюк

СОЦІАЛЬНЕ УТРИМАНСТВО ЯК ЖИТТЄВА СТРАТЕГІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На основі емпіричного дослідження проаналізовано соціальне утриманство в контексті вивчення особливостей рівня сформованості соціальної відповідальності студентської молоді. Досліджено динамічні й гендерні особливості виявленої соціально-економічної залежності (інфантилізму) у контексті соціокультурних перетворень.

Ключові слова: соціальна відповідальність особистості, життєва стратегія, соціальне утриманство, споживацтво, соціальний паразитизм.

Based on the empirical research the social dependency in the context of study of the characteristics of the level of formation of social responsibility of the student youth is analyzed. The dynamic and gender features of detected depends (infantilism) in the context of socio-cultural transformation.

Keywords: social responsibility of personality, life strategy, social dependency, consumerism, social parasitism.

Як засвідчують результати постійних моніторингів масової свідомості, які проводяться соціологами, політологами, процес суспільно-політичних трансформацій, пов'язаний з розбудовою громадянського суспільства, розвитком демократії, супроводжується протистоянням думок, ідей та ідеологій. А як доводять результати психологічних досліджень, комплексною характеристикою сучасного українського суспільства є зміна стабільного, досить упорядкованого його стану на стан неупорядкованості, нестабільності суспільної системи загалом. Стосовно особистості це виявляється зміною соціального статусу, звичного способу й стратегії життя, економічних умов і на-самперед – системи життєвих орієнтирів. Науковці стверджують: українське

суспільство переживає системну кризу, спричинену низкою факторів, яка потребує ґрунтовного дослідження. Усе, що відбувається в суспільстві, відображається також і в особистості. Це зумовлює актуальність соціально-психологічного аналізу особливостей особистісної зрілості, соціально-політичної активності, а відтак і соціальної відповідальності громадян.

Студентська молодь від часів здобуття незалежності України формується в умовах трансформації суспільства, а відтак саме молодіжне середовище є індикатором суспільних перетворень. Крім того, як засвідчують наукові дослідження та світовий досвід, здатність і бажання усвідомлювати, артикулювати й відстоювати свої індивідуальні інтереси та інтереси своєї громади з'являється саме в студентські роки.

Духовний і культурний розвиток студентської молоді здійснюється в умовах ціннісного вакууму, коли в суспільстві тотально культивується користь та цинічний прагматизм. Публічне нехтування елементарними нормами моралі повністю деморалізує суспільство й передовсім молодь.

Сучасні зарубіжні й українські психологи здійснили чимало досліджень у цьому напрямі, де висвітлюються й особливості соціальної відповідальності. Проте актуальною залишається потреба вивчення чинників її формування, реального рівня сформованості серед студентської молоді.

Метою статті є дослідження психосоціальних особливостей соціального утримання як життєвої стратегії студентської молоді.

Як показує аналіз психологічної літератури, проблема відповідальності та її формування тісно пов'язана із цілим рядом актуальних психологічних та комплексних наукових досліджень. Особливо слід звернути увагу на дослідження зрілості особистості. Так, Н.Бордовська та А.Реан виокремили чотири основні, базові складові особистісної зрілості, серед яких і відповідальність. Досліджуючи диспозиційну модель особистісної зрілості, О.С.Штепа також виокремила відповідальність як одну з п'яти її рис. Узагальнення досліджень зарубіжних психологів щодо формування соціальної відповідальності як властивості соціально зрілої особистості (Е.Фромм, К.Юнг, Е.Нойман, В.Франкл, К.Роджерс, А.Маслоу, Ф.Перлз, Ж.Піаже, Л.Колберг) дозволяють стверджувати, що відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору людини та є вирішальною в її самореалізації й самоактуалізації. Соціальну відповідальність вважають психологічною ознакою соціально відповідальної особистості.

Разом із тим результати наукових пошуків М.М.Слюсаревського, Т.С.Гурлевої та інших учених показали, що в нашому суспільстві має місце низький рівень сформованості соціальної відповідальності. Крім того, у результаті тривалих досліджень Т.С.Гурлева вказала на тісний взаємозв'язок між особистісною та соціальною відповідальністю, а також визначальну роль совісті у формуванні відповідальності особистості. І.Тимощук на емпіричному рівні також довів існування тісних кореляційних зв'язків між морально-етичною та соціальною відповідальністю. Це спонукало нас дослідити християнські релігійні настановлення як чинник формування соціальної відповідальності особистості, виходячи в тому числі і з того, що християнська релі-

гійність є частиною нашого менталітету й значною мірою визначає морально-етичні цінності в соціумі. У процесі емпіричного дослідження особливої актуальності набув й аналіз феномену «соціального утриманства», ще маловивченого в межах соціальної психології в Україні, однак, як виявилось, притаманного студентській молоді. Вищеподане явище окреслюється поняттями «споживацтво», «соціальний паразитизм», «вимагаюча поведінка» (Г.Рідер, Г.Пітерс, М.Левицька, Є.Балабанова, С.Грабовська, О.Левкова, М.Кліманська). Українські психологи одностайні в тому, що соціальне утриманство, його особливості в нашому суспільстві, крім недостатності теоретичного вивчення, особливо вирізняються своєю практичною значущістю.

У межах емпіричного дослідження ми вивчали рівні сформованості та особливості взаємозв'язку між соціальною відповідальністю та християнськими релігійними настановленнями (ХРН) студентської молоді. У ньому взяло участь 214 респондентів віком 17–22 роки, які проживають і навчаються в різних містах України (Київ, Івано-Франківськ, Севастополь). Дослідження проводилось у межах психосемантичного підходу на основі опитування у формі анкетування, до якого було включено різні індикатори: для вивчення основних світоглядних ціннісних орієнтацій (позицій, настановлень), притаманних сучасній студентській молоді, особливо українській (правових, авторитарних, споживацьких та ХРН) і для вивчення соціальної відповідальності особистості. Зазначимо, що вибір індикаторів здійснювався за такими методиками: «Шкала соціальної відповідальності К.К.Муздибаєва», дослідження правової самосвідомості Г.Абраменкової; методика визначення тоталітарних настановлень Т.Адорно, а також використовувались індикатори, узяті зі ЗМІ, які стосувалися споживацьких ціннісних позицій. Надійність і валідність цих методик доведена. Загалом, емпіричне вивчення охоплювало кілька етапів:

- визначення рівнів сформованості соціальної відповідальності (СВ) і християнських релігійних настановлень (ХРН) студентів (анкетування);
- аналіз кореляційних зв'язків між СВ і ХРН студентської молоді (кореляційний аналіз);
- визначення сутнісних характеристик взаємозв'язку між СВ і ХРН молоді (факторний аналіз);
- характеристика відмінностей особливостей взаємозв'язку СВ і ХРН у різних групах молоді (кростабуляції, ANOVA);
- визначення моделі формування соціальної відповідальності студентської молоді.

На етапі аналізу відмінностей особливостей взаємозв'язку СВ і ХРН у різних групах молоді для з'ясування факту статистичної залежності між виділеними факторами й соціально-демографічними характеристиками реципієнтів ми застосовували метод двовимірного аналізу з реалізацією тесту χ^2 , створенням таблиць спряженості й з'ясуванням статистичних критеріїв для них. Зокрема, як показують таблиці спряженості, майже всім групам респондентів на високому рівні статистичної значущості (1%) притаманні психологічні

риси, що окреслили рівень сформованості соціальної та морально-етичної відповідальності, притаманний сучасній студентській молоді.

Так, зокрема, семантична наповненість першого фактора свідчить про те, що морально-етичні цінності, екзистенційна відповідальність та альтруїстичні емоції є особливо актуальними для молоді, однак розуміння сутності цих понять виявилось «невластивим» студентам, навіть протилежним до загальноприйнятого: «Для сучасної людини афоризм про скромність як шлях у забуття набуває особливої актуальності» – споживацька ціннісна позиція-настановлення ($r = 0,686$); «Крадіжкою є навмисне затримування позиченого, знайденого, обманювання в торгівлі, невідповідно низька зарплатня, спекуляція, корупція, марнотратство» – ХРН ($r = -0,467$); «Хто покірливо дотримується моральних норм, той приречений на жебрацький рівень життя» – споживацьке настановлення – ($r = 0,424$). Мотив «мати», а не «бути», який робить людину залежною, є детермінантою їхньої відповідальності.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що соціальна відповідальність студентів трансформується в «сумлінність» як прояв конформності. Реципієнти виявляють потребу в соціально-економічній залежності, відмову від свободи в обмін на отримання гарантованих матеріальних благ: «Нам потрібні не закони, а чесні керівники, яким можна довіряти» – авторитарне настановлення ($r = 0,806$); «Люди, які не вміють організувати своє життя або не мають для цього достатніх здібностей, повинні підкорятися тим, хто знає, як потрібно жити й у всьому йти за ними» – антиправове настановлення ($r = 0,440$). Споживацькі прагнення виявилися для молодих людей важливішими за можливість особистісної і професійної самореалізації та самоактуалізації: «Для людини важливіше добре заробляти, ніж працювати за фахом» – споживацькі настановлення – ($r = 0,400$). При цьому вищевказане має пасивний характер і підкріплюється «вимагаючою поведінкою». Про це, зокрема, свідчать відповідні настановлення, здебільшого антиправові: «Кожна людина повинна сама піклуватися про своє життя, охороняти й захищати свою безпеку та свободу від інших людей будь-якими засобами» – антиправове настановлення ($r = 0,628$). А також корисливе прагнення сподобатись: «Порядним людям слід ігнорувати тих, хто має погані звички і манери» – авторитарне настановлення ($r = 0,538$); соціальна байдужість, особливо до потребуючих, відсутність емпатії: «Ніхто не зобов'язаний піклуватися про тих людей, які не вміють про себе дбати» – антиправове настановлення ($r = 0,523$); пасивність, гедонізм: «Якщо у когось проблеми або турботи, то йому краще про це не думати, а зайнятися приємнішими речами» – авторитарне настановлення ($r = 0,477$), «До різних категорій людей закон повинен застосовуватися по-різному». – антиправове настановлення – ($r = 0,428$).

Резюмуючи вищесказане, слід зазначити, що суттєвими характеристиками виявленої життєвої стратегії серед студентів є пасивність, вимагаюча поведінка, споживацтво, і все це базується на невластиво моральних настановленнях (антиморальних). Указані риси, як ми можемо припустити, описують явище «соціального утриманства». Таку залежність Е.Фромм називає втечею від свободи – найбільш характерною реакцією, що є спільною для

всіх форм непродуктивної орієнтації. Люди з утриманською психологією тікають від свободи, оскільки остання пов'язана насамперед із необхідністю приймати рішення й нести відповідальність за його наслідки [7]. Тому можна чітко назвати рівень сформованості соціальної відповідальності студентів безвідповідальністю, більше того, соціально-економічною залежністю досліджуваних. Як видно, цю залежність можна вважати психологічним атавізмом віку немовляти в психіці молодої людини, показником інфантильності особистості. Поняття «соціальне утриманство» в українській психологічній науці практично не вживають. Найближчим до нього є поняття «життєва стратегія», що його використовує російський психолог К.Абульханова-Славська [3]. Вона визначає життєву стратегію як «принципову, таку, що реалізується в різноманітних життєвих умовах та обставинах, здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя, до відтворення й розвитку» [3, с.245].

Досліджуючи соціальне утриманство як психологічне явище, професор Варшавського університету М.Левицька не тільки розглядає його як «вимагаючу поведінку» [1; 2], а й, спираючись на роботи західних учених – Г.Рідера, Г.Пітерса, протиставляє утриманство активному способу дій. На думку автора, в основі вимагаючої форми поведінки – певне бачення світу, яке має три компоненти [2, с.112; 4; 5]:

1. Стійкий поділ на «Ми» і «Вони». «Ми» – «ті, яким належить», «Вони» – «ті, які повинні нам це дати».
2. Небажання брати активну участь у суспільній діяльності (крім діяльності, спрямованої на декларування власних потреб і прагнень).
3. Партикуляризм інтересів – бачення власного інтересу як незалежного від інтересів іншої особи, інших соціальних груп, інститутів або суспільства загалом.

Ознаки соціального утриманства, за Є.Балабановою, російською дослідницею цієї ж проблеми, цілковито збігаються з критеріями «вимагаючої поведінки» М.Левицької. Як з'ясувалось, виявлені нами характеристики також збігаються з указаними критеріями соціального утриманства.

На соціальне утриманство, яке проявляється також і соціальною пасивністю, указує й аналіз даних соціологічного дослідження «Становище студентської молоді України». Усього 4,9% є членами громадських організацій та беруть активну участь у їх діяльності. Дещо більший відсоток студентів (14,9%) є членами громадського самоврядування. Відсоток респондентів, які «взагалі нічого не знають про органи студентського самоврядування», складає 38,5%, а серед тих, хто нічого не знає про громадські організації, відповідно 48,9% осіб. Результати дослідження показали, що лише 22% студентів є членами студентського самоврядування, вважаючи себе активістами, однак вочевидь ми маємо справу з певною кількістю соціально бажаних відповідей, тоді як 39% опитаних узагалі нічого не знають про самоврядні студентські структури.

Цікавими виявилися й результати вивчення гендерних та динамічних особливостей споживацтва й утриманства в межах нашого дослідження, які

на високому рівні статистичної значущості залежать від статі реципієнтів (1%). Так, за таблицею спряженості за першим фактором «дефініція соціальної відповідальності – псевдовідповідальність» і статтю виявлено, що дівчатам удвічі менше (34,6%) притаманні характеристики першого фактора, порівняно з хлопцями (65,4%). Що стосується показового альтруїзму, як захисного механізму, то саме дівчатам він притаманний менше (49,5%), ніж хлопцям (50,5%). Схожі результати були отримані М.Кліманською, яка на емпіричному рівні досліджувала психологічні фактори соціального утримання серед школярів, студентів, аспірантів, учителів. Зокрема, автор визначила:

1. Залежність рівня соціального утримання від психологічної та фізичної статі: нижчий рівень характерний для осіб з фемінним типом психічної діяльності ($r = -0,254$; $p \leq 0,01$) і для жінок ($r = -0,327$; $p \leq 0,05$).

2. Зворотний зв'язок між віком і рівнем соціального утримання: чим старшою є особа, тим більше відповідальності вона має, і не тільки за себе, а й за близьких їй людей. Тому найвищий рівень соціального утримання продемонструвала молодь, яка навчається і яку утримують батьки.

3. Залежність рівня соціального утримання в конкретної особи від суб'єктивної локалізації контролю. Результати дослідження засвідчили обернену залежність між рівнем вияву соціального утримання та внутрішнім локус-контролем ($r = -0,223$; $p \leq 0,01$). Це означає, що людина, схильна до такого типу поведінки, розраховує в процесі своєї діяльності на певні зовнішні фактори: людей, що її оточують, державу, інші соціальні інституції чи події, які повинні відбуватися певним чином [6].

Важливо зазначити, що вказані кореляційні зв'язки значною мірою підтверджують і наші результати. Адже, крім уже згаданої гендерної кореляції, отримані нами результати показують, що виявлене соціальне утримання на високому рівні статистичної значущості корелює також із віком досліджуваних. Зокрема, отримані дані доводять, що з віком посилюються пасивність, стратегія «дай!», споживацтво, партикуляризм інтересів тощо. За таблицею спряженості між першим фактором і віком рівень актуалізації «псевдовідповідальності» практично зростає з 15,0% у 17–18 років до 48,6% у 19–20 років і 36,4% – у 21–22 роки при $p \leq 0,01$.

Аналіз отриманих даних підтверджує посилення з віком характеристик виявленої соціально-економічної залежності, які увиразнюються настановленням показового альтруїзму як захисний механізм споживацтва, соціальні стратифікаційні настановлення та егоцентричні орієнтації, які виправдовуються ХРН, – соціоцентричні орієнтації, що позиціонуються «приєднанням» до традицій, віри, держави на рівні тенденції ($p \leq 0,05$).

Свідченням посилення споживацьких цінностей серед молоді, які проявляються й у показовому альтруїзмі («моральному фарисействі») є дані таблиці спряженості за третім фактором і віком. Зокрема, вони зростають із 13% – у 17–18 років, 40,2% – у 19–20 років і 46,7% – у 21–22 роки. Аналіз таблиці спряженості за четвертим фактором і віком досліджуваних виявив лінійну залежність між ними на рівні тенденції. Зокрема, стратифікаційні настановлення актуальні для 14,0% студентів віком 17–18 років, для 34,6% – віком 19–

20 років і для 51,4% – віком 21–22 роки. Таке зростання показує, з одного боку, посилення з віком інтенсифікації у ціннісній сфері студентів утриманства й споживацтва, з іншого, – формування соціальної залежності у формі паразитизму, регрес ціннісних позицій, пов'язаних із формуванням соціальної відповідальності, громадянською активністю молоді. Фактор «соціальних стратифікаційних настановлень» поєднує в собі різні світоглядні настановлення: ХРН, авторитарні, антиправові. Але визначальним, тим, що відрізняє його від інших, є високий рівень правдивості, який можна трактувати як упевненість у цьому настановленні. У його семантиці проглядається пасивницьке споживацтво й корисливість. Адже респонденти виявляють настановлення користуватися досягненнями своїх батьків, їхнім авторитетом, але аж ніяк не самим досягати певного соціального статусу, що дозволяє вести мову про наявність елементів соціального паразитизму, крім споживацтва й утриманства.

Як засвідчують дані, шостий фактор на рівні тенденції також пов'язаний з віком досліджуваних. Зокрема, з віком студенти все більше схильні «ховатись» за ХРН, виправдовуючи свій страх, егоїзм, невпевненість тощо: це роблять 11,2% студентів віком 17–18 років, 43,0% студентів віком 19–20 років і 45,8% – віком 21–22 роки. Таким чином, виявлено дві тенденції: замаскований під ХРН егоцентризм й екстернальність як невміння й небажання брати на себе відповідальність, особливо, стосовно суспільного життя особистості. Так, найзначущішою в цьому факторі є залежність людини, вибору її життєвого шляху від суспільного середовища, що проявляється також і в невмінні розрізняти себе та суспільство, а, зрештою, це свідчить про високий рівень конформності та настановлення пасивності, інфантилізму, екстернальності, апатії. Споживацьке настановлення вказує на реальну байдужість до інших. Важливим для респондентів є лише власне задоволення.

Висновки. Ураховуючи вищезазначене, виявлене соціальне утриманство можна розглядати в ракурсі пасивних життєвих стратегій, за К.Абульхановою-Славською [3, с.247]; оцінити як негативну форму соціально-економічної адаптації, за Є.Балабановою [4]; уважати компенсатором, за М.Кіманською, яка стверджує, що людина, яка не відповідає за своє життя, є «при комусь», завжди почуватиметься впевненіше, спокійніше, ніж людина, яка цілковито відповідає за себе і, можливо, ще за когось [5]. До того ж, саме така стратегія життя притаманна молоді, що вже пережила кризу ідентичності, характерну для цієї вікової категорії в умовах сучасного суспільства періоду трансформацій, і визначила свою життєву позицію, яка допомагає підтримувати душевну рівновагу.

Однак зрозуміло, що описані результати потребують подальшого дослідження в межах соціально-психологічної науки, у тому числі, зважаючи на брак емпіричного вивчення феноменів «споживацтво», «соціальний паразитизм», «утриманство». Разом із тим існують люди, у яких указані риси проявляються в комплексі, деякі поєднують у собі по два типи залежності, а деякі є «чистим» типом.

Тож результати нашого дослідження показують, що серед студентської молоді на високому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) має місце явище соціального утриманства (соціально-економічної залежності). Також указана залежність розкриває сутність рівня сформованості соціальної відповідальності студентів. Як свідчать отримані результати, на високому рівні статистичної значущості соціальне утриманство більше притаманне хлопцям і з віком посилюється; на рівні тенденції – показовий альтруїзм як захисний механізм споживацтва більше проявляється в хлопців; актуалізується схильність студентів до залежності від зовнішніх факторів: людей, що її оточують, держави, інших соціальних інституцій чи подій, які «повинні» відбуватися певним чином, що свідчить про пасивну, споживацьку життєву стратегію, нездатність на вчинок.

Крім того, здійснений аналіз отриманих даних дозволяє виокремити чинники формування соціального утриманства. До них можна зарахувати соціально-політичні відносини в суспільстві та сім'ї. Насамперед, це авторитарні відносини як у державі (так і в родині), а також споживацькі цінності, еготенденції, криза ідентичності. Стереотипи утриманства часто виявляються не лише у взаєминах між батьками й дітьми, а й у подружніх і родинних стосунках.

Таким чином, виникнення в людини установок утриманства тісно пов'язане із соціальними стереотипами, що панують у нашому суспільстві й певною мірою ним спровоковані. Очевидно, необхідною є перебудова суспільних відносин на демократичних засадах взаємодопомоги, взаємоповаги, взаємної відповідальності, умінні робити вибір, приймати рішення й нести відповідальність за його наслідки.

1. Lewicka M. Dajczywypracuj? Szescienny model aktywnosci / Lewicka M. // Jednostka i społeczeństwo. – Gdansk, 2002. – S. 83–101.
2. Lewicka M. Psychologiczne mechanizmy zachowań roszczeniowych / Lewicka M. // Od myśli i uczuć dodecyzji i działań / pod red. Dariusza Dolinskiego, Barbary Weigl. – Warszawa, 2001. – S. 111–127.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М., 1991.
4. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии «негативной адаптации» / Балабанова Е. С. // Социологические исследования. – 1999. – № 4. – С. 46–57.
5. Киселев В. П. О социальном паразитизме / Киселев В. П. // Возрождение России и русская общественная мысль : материалы конф., (Нижний Новгород, 1993). – Нижний Новгород, 1993. – С. 106–107.
6. Кліманська М. Психологічні чинники соціального утриманства / Кліманська М. // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 5, ч. 5. – С. 152–156.
7. Фромм Э. Человеческая природа и характер / Фромм Э. // Психология и психоанализ характера : хрестоматия по психологии и типологии характеров / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 1998. – С. 44–114.

ВПЛИВ ЗГУРТОВАНOSTI НА СТУПІНЬ ПРИХИЛЬНОСТІ ІНДИВІДІВ ДО ВІДПОВІДНОЇ НОРМИ ПОВЕДІНКИ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

У статті аналізується роль психологічного впливу згуртованості на ступінь прихильності індивідів до відповідної норми поведінки у студентській групі та успішності їх професійної підготовки.

Ключові слова: *групова норма, студентська група, групова згуртованість, професійна підготовка.*

The article examines the role of the psychological impact of cohesion on the degree of commitment of individuals to the appropriate standards of conduct in the student group and the success of their training.

Keywords: *group norm, student group, group cohesion, training.*

В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, культурних перетворень постає проблема формування професіонала в будь-якій галузі діяльності. Здобуття спеціалістом професійних знань та умінь відбувається в основному в умовах навчання людини у вищому навчальному закладі й не може відбуватися поза студентською групою. Саме в цей період завершується професійне самовизначення особистості, формування світосприйняття під кутом майбутньої професії, відшліфовуються професійні уміння й навички, набувається первинний професійний досвід. Усе це здійснюється через безпосереднє спілкування викладача й студента, міжособистісні контакти всередині студентської групи. Комунікативний простір студентської групи впливає на розвиток групових феноменів (згуртованості, сумісності, соціально-психологічного клімату та ін.) і визначає ефективність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Групове навчання передбачає формування механізмів координації спільних дій, у якому мають місце два рівні регуляції поведінки кожного члена групи – набутий досвід групової дії (вміння та навички кожного учасника); другий рівень – це інтрагруповий досвід, відображенням якого є структури функціональної організації спільної діяльності та внутрішньогрупової комунікації.

Особливу актуальність вивчення впливу згуртованості студентської групи на ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів спричинює недостатня спрямованість навчальних програм більшості вищих навчальних закладів на формування в майбутніх спеціалістів їх комунікативної активності. Важливим є питання розвитку не тільки професійних, але й особистісних комунікативних якостей та рис, які б сприяли і налагодженню педагогічного спілкування у форматі вищого навчального закладу, й особистісному зростанню студента загалом. Тому згуртованість студентської групи сприяє розвитку особистості студента і його професійній підготовці загалом.

Професійне становлення особистості майбутнього соціального педагога не може здійснюватися поза студентською групою. І саме студентський пе-

ріод життя є найважливішим етапом формування особистості в її соціалізації. Динамічні процеси всередині студентської групи, набуті нормативні моделі поведінки, соціальний досвід впливають на результат професійної підготовки фахівця. Тому важливим є зосередження уваги на з'ясуванні психологічного впливу згуртованості на ступінь прихильності індивідів до відповідної норми поведінки у студентській групі.

Студентство, як вікова група, є об'єктом психологічних досліджень як у нашій країні, так і за її межами. Саме на студента вузу суспільство спрямовує свої помисли, плекає надії на прогресивний розвиток та демократичні перетворення. Навчальна група як чинник професіоналізації спеціаліста, а також первинний виробничий колектив і його роль у реалізації професійних потенціалів особистості є предметом дослідження багатьох учених у галузі педагогіки та психології (Н.П.Анікеєва, В.В.Бойко, А.Б.Добрович, В.А.Семіченко, Т.Д.Щербан та ін.). Поряд із загальними особливостями, притаманними всім організованим групам, студентська група володіє певними специфічними особливостями, а саме: спрямованість на професійну підготовку, мотиваційна орієнтація на навчання, однорідність вікового складу групи, сформованість студентського колективу, ціннісні орієнтації, потенційні можливості.

Життя групи, соціальне та психологічне самопочуття індивідів, які об'єднані одним почуттям, ефективність взаємодії з навколишнім середовищем залежать від згуртованості групи, яка тією чи іншою мірою по-різному впливає на виникнення й формування стандартів і норм поведінки, на ступінь прихильності окремих індивідів до стандартів поведінки в студентській групі.

Як вважає Л.Орбан-Лембрик [2; 3; 4], групова згуртованість – це створення, розвиток та формування зв'язків у групі, які забезпечують перетворення ззовні заданої структури на психологічну спільність людей, психологічний організм, який живе за своїми нормами й законами відповідно до своїх цілей і цінностей. Одним із перших досліджував групову згуртованість американський соціальний психолог Л.Фестінгер (1919–1987). Учений вважав, що основним критерієм групової згуртованості є міцність та частота групових зв'язків. А сам феномен згуртованості Л.Фестінгер тлумачив як суму сил, які діють на індивіда з метою утримання їх у групі. Внутрішні можливості групи, на його думку, зумовлюються її привабливістю для індивідів, їх задоволеністю членством у ній. Передумовою задоволеності вчений вважав переважання об'єктивної дійсності вигод, отриманих індивідом у групі, суб'єктивною значущістю докладених зусиль [7].

А.Лотт і Б.Лотт визначають згуртованість як властивість, яка виникає на основі кількості й сили взаємних позитивних установок членів групи. З.В.Шпалінський вважає основним показником згуртованості ціннісно-орієнтаційну єдність, яка визначається спільністю думок, оцінок і позицій членів групи стосовно об'єктів (осіб, явищ, подій), що є найбільш значимі для групи в цілому [5].

Досягнення групової згуртованості зумовлюють такі чинники:

- рівень емоційної привабливості, взаємної симпатії в міжособистісних стосунках (чим більше індивідів подобається один одному, тим вищою є згуртованість групи);

- ступінь привабливості групи для індивідів, особливості групових цілей (чим більше людей задоволені своїм перебуванням у групі, тим вища її згуртованість);
- спосіб взаємодії в групі та провідний соціальний мотив, тобто мотиваційна сфера згуртованості осіб групи (ідеться про домінуючий у групі спосіб взаємодії);
- особливості та характеристики, які засвідчують подібність індивідів між собою; найголовнішим аспектом цього є ціннісний (близькість поглядів, ціннісних орієнтацій членів групи);
- спосіб прийняття рішення, стиль керівництва у групі; колегіальний стиль керівництва, який відкриває простір для участі індивідів у розв'язанні проблем, виробленні групового рішення, є найефективнішим, хоча за певних обставин ефективними можуть бути й інші стилі керівництва;
- статево-вікова структура групи (згуртованість, здоровий соціально-психологічний клімат властиві неоднорідним за статево-віковими параметрами групам);
- автономність, відносна ізоляваність групи (оскільки абсолютна ізоляваність негативно впливає на згуртованість групи, а звуження кола спілкування вичерпує його цінність, то для поліпшення психологічного клімату доцільно виходити за межі групових стосунків, налагоджувати контакти з іншими спільнотами).

Учені намагалися виділити групу перемінних, що складають сукупність причин симпатій і результати симпатій (згуртованостей) членів малої групи. До числа причин симпатій дослідники відносять: частоту взаємодій індивідів, кооперативний характер їх взаємодії, стиль керівництва групою (переважно демократичний), статусні та поведінкові характеристики членів групи, прояви подібності різного плану між членами груп (в установках, професії, в етнічному плані).

Результатами симпатій (згуртованостей) є: агресивна поведінка стосовно особи, яка не сприймається або вважається не симпатичною групі, більш схвальна оцінка членами групи ситуації міжособистісної взаємодії, зміна в переоцінюванні інших осіб (наприклад, люди, до яких індивід прихильно ставиться, розглядаються як собі подібні) і внутрішньогруповій комунікації (у деяких випадках симпатія корелює з частотою комунікації партнерів), ріст конформної поведінки, можливі остання продуктивності групи. З вищезазначених факторів, на думку Р.Кричевського та О.Дубовської, усі вони мають емпіричний характер, і тому здебільшого переважає випадковий характер. Крім того, вчені характеризують згуртованість як емоційний феномен [1].

На думку А.Зандера, А.Донцова, згуртованість базується на привабливості (аттрактивності) групи для тих, хто в ній перебуває. Тобто автори підходять до проблеми з емоційної точки зору. Тому, аналізуючи детермінанти міжособистісної атракції, розглядають їх як причини групової згуртованості [1].

Вітчизняні автори не використовують поняття атракції. Згуртованість вони описують як соціометричний феномен, який виражає співвідношення групових (на користь власної групи) і аутгрупових (на користь якихось зовнішніх груп) соціометричних виборів, що кваліфікуються спеціалістами як прояви міжособистісної атракції.

Д.Картрайт запропонував свою модель групової згуртованості, в основі якої закладено уявлення про згуртованість певної результативної сили або мотивів, що спонукають особистість до збереження членства в даній конкретній групі. Сукупність цих детермінант згуртованості включає такий набір змінних:

- мотиваційна основа тяжіння суб'єкта до групи (цінності та потреби);
- спонукальні властивості групи (цілі, програми, характеристики членів групи, способи дій);
- очікування суб'єкта або суб'єктивна ймовірність того, що членство може мати для індивіда сприятливі або несприятливі наслідки;
- індивідуальний рівень порівняння (середнє суб'єктивне оцінювання наслідків перебування людини в різних соціальних групах) [1; 5].

За таких умов Д.Картрайт підкреслює, що визначені характеристики групи будуть мати спонукальну силу для суб'єкта тільки тоді, коли вони будуть відповідати певним потребам, що входять до мотиваційної основи тяжіння до групи. Основну увагу Д.Картрайт усе-таки приділяє спонукальним властивостям групи:

- привабливість членів групи (ступінь симпатії до оточуючих членів);
- подібність між членами групи (найчастіше це проявляється в цінностях та установках);
- особливості групових цілей (їх відповідність потребам членів групи, чіткість ухвалення, успіх групи в їх досягненні);
- своєрідність взаємозв'язку членів групи (мовиться про позитивні наслідки кооперативної стратегії і негативні наслідки конкурентної стратегії поведінки членів групи);
- задоволеність груповою діяльністю;
- характер керівництва й прийняття рішень (стилі керівництва і реальна участь індивідів у виробленні групових рішень, що є характерним для демократичного стилю керівництва);
- структурні властивості групи (моделі комунікативних зв'язків і статусно-рольових аспектів структури);
- групова структура (особливості міжособистісних стосунків, емоційне забарвлення цих стосунків);
- величина групи (спостерігається тенденція, що чим більша група, тим менша згуртованість у ній).

Поряд із цими детермінантами групової згуртованості в моделі Д.Картрайта йдеться і про можливі наслідки росту групової згуртованості, а саме:

- збереження групового членства (воно проявляється частково, у протистоянні спроби групового розколу);

- посилення впливу, який здійснює група на своїх членів (більший прояв феномену конформної поведінки, тиск більшості в напрямі одноманітності внутрішньогрупової поведінки);
- зростаюча участь у житті групи (висока включеність індивідів у групову діяльність);
- ріст індивідуальної адаптації в групі й почуття власної безпеки [1].

Р.Кричевський та О.Дубовська виділяють не менш важливий на їх думку, ефект групової згуртованості – продуктивність групи. Згідно з їхніми емпіричними дослідженнями, ріст згуртованості групи сам по собі не збільшується, а навпаки, знижує її продуктивність. Як стверджують учені, є як мінімум три фактори, що суттєво впливають на взаємозв'язок цих змінних:

1. Мотивація до групової діяльності (встановлено, що продуктивність і згуртованість мають тенденцію зв'язку у випадку високої мотивації членів групи, і тенденція до негативного зв'язку виникає у випадку низької мотивації).
2. Взаємозалежний тип задачі (завдання, розв'язання якого вимагає високого ступеня взаємозалежності й взаємодії членів групи, здебільшого сприяє росту згуртованості й подальшій продуктивності, ніж задачі, що вимагають меншої взаємозалежності).
3. Прийняття в групі норм (це означає, якщо групові норми передбачають низькі рівні продуктивності, члени високозгуртованих груп будуть більше перешкоджати їх росту, ніж члени низькозгуртованих груп) [1].

Отож в описаній вище моделі Д.Картрайта автор звертає увагу на те, що як причини, так і наслідки згуртованості тісно пов'язані між собою й спричиняють постійні взаємопереходи. Тобто фактори, які збільшують згуртованість, ведуть до наслідків, що, у свою чергу, підвищують згуртованість. Наприклад, подібність у цінностях та установках сприяє розвитку міжособистісної привабливості членів групи. У результаті цього зростаюча згуртованість сприяє посиленню впливу групи на своїх членів, відносно подібності в зазначених характеристиках, тобто стимулює їх до конформізму.

З іншого боку, ріст згуртованості підсилює частоту взаємодії членів групи, яка за визначених умов збільшує міжособистісну привабливість учасників взаємодії і відповідно їх згуртованість. Тут можна доповнити, що не тільки згуртованість групи сприяє росту продуктивності, але й цілком реальна й зворотна позиція: продуктивність групи впливає на ступінь згуртованості її членів.

Прихильники стратометричної концепції А.Петровського зазначають, що до складу структури малої групи входять три (а пізніше – чотири) основні прошарки, які є рівнями розвитку групової згуртованості. Феномен згуртованості вони розглядають як характеристику особливих зв'язків у групі, що ґрунтуються на єдності оцінок, установок і позицій групи стосовно значущих об'єктів – осіб, завдань, ідей, подій. Тобто згуртованість охоплює опосередковані цілями та завданнями діяльності взаємини в групі [2; 3; 4].

Отже, кожна концепція підкреслює значущість згуртованості для групи і для індивідів, оскільки з її посиленням усе більше осіб включається у

внутрішні процеси, злагоджену діяльність, що стабілізує групу, і цим самим сприяє позитивному ставленню до стандартів поведінки всіх членів студентської групи. У цьому контексті Л.Орбан-Лембрик зазначає, що важливими є взаємозв'язки згуртованості й ефективності чи продуктивності групової діяльності, згуртованості й сумісності, згуртованості й стабільності, згуртованості й конфліктності [2].

Отож усі ці властивості дозволяють розглядати згуртованість як багатофакторний феномен, що характеризує групу як єдине ціле, визначається вірністю індивідів своїй групі. Його основою є складне переплетення перемінних групового та особистісного характеру.

Таким чином, можна виявити як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори групової згуртованості. Для того, щоб добитися більшої згуртованості у студентській групі, потрібно, щоб, з одного боку, керівник групи спрямовував свою роботу на однозначне тлумачення єдиних цілей групи, з іншого, – санкціонував проведення неформальних заходів, які будуть спрямовані на розвиток особистісних контактів між членами групи. Усе це повинно відбуватися на фоні оптимізації соціально-психологічного клімату в студентській групі.

Висновок. Загалом можемо зазначити: якщо групові норми вимагають посиленої, добросовісної праці, цим самим показуючи на що здатна особа, то групова згуртованість буде збільшувати продуктивність її членів. І навпаки, якщо групові стандарти не заохочують особистість, зацікавлену в праці, і не вимагають від неї якості завдань, то висока групова згуртованість буде знижувати продуктивність.

1. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : [учеб. пособ. для вузов] / Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [посібник] / Л. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [підручник] : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму / Л. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1 (15). – С. 71–82.
5. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини – С. Пб. : Питер, 2000. – 272 с.
6. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии : [учеб. пособ.] / Н. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
7. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. – С. Пб. : Ювента, 1999. – 318 с.

КОНСТРУЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ОСОБИСТОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ ВІДТЕРМІНУВАННЯ

Статтю присвячено розгляду питань особистісного майбутнього та поведінки відтермінування, їх обґрунтуванню в конструкціоністській соціально-психологічній парадигмі.

Ключові слова: *конструювання особистісного майбутнього, соціально-психологічні практики відтермінування, прокрастинація.*

The article is dedicated to the personal future and postponement behavior agenda, their justification in the socio-psychological constructionist paradigm.

Keywords: *personal future construction, socio-psychological postponement practices, procrastination.*

Сьогодні провідною є думка про те, що плани на майбутнє змушують особистість рухатися вперед, зростати, будувати своє життя, поступово змінюючи його. Однак сучасна особистість існує в просторі мінливих смислів і значень, що почасти позбавляє стабільності та комфорту. Практики, які мають усезагальний соціальний контекст, сприяють певному необхідному розташуванню людини в такій трансформаційній реальності. Такими, зокрема, на нашу думку, є практики відтермінування, поряд із розгортанням яких відбувається особистісне конструювання майбутнього.

Ураховуючи соціально-психологічний дискурс, ми ставимо за мету обґрунтувати в постнекласичній парадигмі наукової раціональності поняття конструювання майбутнього та практик відтермінування, а також їх контекстуальний зв'язок.

Проблематика майбутнього у сфері соціально-психологічних знань найчастіше розглядається в контексті побудови індивідуальних часових перспектив, психологічного часу (К.Абульханова-Славська, Т.Березіна, Г.Вудроу, Є.Головаха, П.Девіс, А.Еддінгтон, П.Жане, Ф.Зімбардо, Р.Кнапп, В.Ковальов, О.Кронік, Дж.Нюттен, Л.Франк, Дж.Фрезер, П.Фресс, Б.Цуканов). Акцент на проблематиці досягнення певної психологічної зрілості, цілісності, можливостях самовідображення, усвідомленні особистістю відповідальності за побудову власного життя (К.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, Ш.Бюлер, Ф.Є.Василюк, У.Джеймс, О.М.Лактіонов, Р.Мей) зроблено завдяки дослідженням життєвих перспектив і горизонтів (Л.Дуб, П.Бергер, О.М.Боголюбова, Є.І.Головаха, Т.Коттл, О.В.Полунін, Ю.Резнік). Власне способи усвідомленого, структурованого освоєння особистістю свого майбутнього і є потенціалом для його конструювання, проте на цьому наголошує допоки невелика наукова спільнота [8]. Зв'язок же конструювання майбутнього з практиками «відкладання справ на потім» простежується в дослідженні Дж.Феррарі та М.Спектер, у якому було доведено, що такий спосіб поведінки, як зволікання з прийняттям рішень та виконанням завдань, негативно корелює з орієнтацією на майбутнє й має позитивний зв'язок з орієнтацією на минуле. Та

розроблене на західних наукових теренах поняття «прокрастинація» тільки починає поширюватися у вітчизняних дослідженнях, однак при цьому підкреслюється саме його негативна роль у життєтворенні особистості. Тому простір для дослідження конфігурування різнопланових практик відтермінування в конструюванні майбутнього особистості залишається відкритим.

Різні типи наукової раціональності в людинознавстві зумовлюють відмінні погляди на природу суспільства та особистості. Сьогодні дослідники все частіше надають перевагу постнекласичній парадигмі, яка отримала розвиток завдяки так званому «лінгвістичному повороту» у філософському, а згодом і в гуманітарному знанні в цілому. Мовна революція, відображена в працях Л.Вітгенштейна, Е.Гуссерля, М.Хайдеггера, охарактеризувалася відмовою від гносеологічної проблематики, критикою поняття суб'єкта, дослідженнями смислів і значень, заміною концепту істинності на концепт осмисленості, розглядом мови як вихідної основи мислення та діяльності, релятивізмом та історизмом. Ці положення стали притаманними новому, відмінному від класичних позитивістських, погляду типу раціональності – конструктивізму, який створив власні онтологію, епістемологію, методологію та етику соціогуманітарних досліджень [10].

Для соціальної психології подібні парадигмальні трансформації вилилися в такі напрями, як соціальний конструкціонізм (К.Джерджен, Р.Харре, Дж.Шоттер), дискурсивна (Дж.Поттер, М.Уезерел) і наративна психологія (Т.Сарбін, пізній Дж.Брунер), психологічна герменевтика (В.Дільтей, А.Лоренцер, Ю.Хабермас, П.Рікер) і постнекласична психологія в цілому. Ключовою ідеєю цих напрямів є визнання провідної ролі дискурсу та відносин між людьми в конструюванні ними світу та власного «Я», необхідність відмови від уявлень про універсальні істини, зв'язок психологічних процесів з культурою та історією конкретних спільнот [5].

Мова як важливий атрибут культури, конститууючи наш світ і наші переконання, є будівельним матеріалом для тієї реальності, яку конструює особистість разом із соціумом [6]. Означування реальності через мову, тобто заміщення її певними культурно-заданими схемами дає можливість не лише осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й упорядковувати їх, створюючи нову психічну реальність, новий досвід [7].

Конструювання в такому контексті розглядається як опозиція репрезентаціонізму, і трактування знання як продукту сприйняття та раціонального мислення суб'єкта, який пізнає, утрачає свою актуальність [5]. Саме тому, коли йдеться про конструювання особистістю власного майбутнього, увага зосереджується на поняттях авторства та діалогу зі світом, які стають рушійними силами у вибудовуванні прийдешнього життя.

Наративна психологія та психологічна герменевтика, виходячи з ідей конструктивізму, концентруються на тлумаченні мови як засобу побудови реальності на основі особистого досвіду, описаного в біографічних та квазібіографічних матеріалах, у наративах як «історіях про себе». Н.Чепелева зазначає, що здатність інтерпретувати реальність за допомогою наративів є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних оповідних

структур є основним засобом осмислення життя і, більше того, властивим лише людині способом існування [7].

Наративізація особистісного досвіду артикулює та організує плинну реальність життя. Відповідно, і майбутнє усвідомлюється й певним чином тлумачиться в межах певного оповідання про себе, своє життя, свої плани. У вітчизняний психологічний тезаурус поняття футуристичного нарративу – оповіді про майбутнє – ввела Т.Титаренко. Наратив, як уважає дослідниця, є способом організації життєвих епізодів, дій і вчинків, засобом органічного поєднання непримітних фактів буденного життя і фантазійних утворень. Завдання, які людина ставить перед собою на перспективу, і є футуристичними нарративами, що наближають індивідуальне майбутнє, приборкують його, формуючи водночас й актуальне поле сьогодення [3].

Власне, життєві завдання ми розглядатимемо і як механізм упорядкування майбутнього, і як його зміст, і як форму його виразу та інтерпретації. Відтак завданнєве структурування майбутнього визначає всі складові уявлень особистості про власні обрії життя: змістову наповненість провідними компонентами, способи означення подій майбутнього, жорсткість просторової та часової фіксації, відкритість/захищеність до трансформацій, динамічність, адресованість [8].

Конструювання власного життя, ідентичності та навколишнього світу не відбувається в індивідуальній свідомості, а спільно – у розмові, угодах, соціальних практиках, розуміння яких наразі отримує і психологічне забарвлення [4]. Зважаючи на використання поняття «практики» в множині, можна визнати його специфічність як наукової соціогуманітарної категорії: практика – це процес індивідуально-емпіричний, практики ж – верифіковані спільнотою ритуали повсякденності, які здатні описати її з різних ракурсів. Соціально-психологічний зміст практик можна з'ясувати в конфігурації особистість – суспільство, що звертається до реалізації особистості в соціумі, відносної структурованості її діяльності, психологічного комфорту в цілому. До того ж концепт «соціально-психологічні практики» охоплює широкий, якщо не увесь, спектр особистісного життєконструювання.

Як спосіб розуміння особистості в суспільстві, соціально-психологічні практики означаються своєю поточністю, актуальністю, сучасністю, адже не можуть існувати поза конкретними простором, часом, метою, а тому конституюють та відтворюють ідентичності, розкривають основні способи соціального існування, які можливі в даній культурі та в даний момент історії. Конвенційність і контекстуальність практик доповнюються їхнім фоновим характером: вони демонструють не дії конкретної людини у визначений час, а ситуацію в цілому – той фон, який регламентує судження, поняття та реакції, той діяльнісний контекст, у якому інтерпретується висловлювання або поведінка. Практики вказують на сукупність певних дій, виконуваних саме в спільній діяльності, яка створює культурний фон [2].

Саме тому практики не можна розглядати оцінково, намагаючись описати їх з позитивного або негативного боку, вони є цілісним уявленням про те, як існує суспільство сучасності. Практики – не просто дії в матеріальному

світі, це «образ життя», тобто стиль діяльності, зрозумілий як предмет прийняття, узвичаєння та проблематизації [1]. Тобто у всіх соціально-психологічних практиках, як можемо вважати, є утилітарний сенс: вони покликані створювати адекватність, комфортність умов, у яких особистість конструює власне життя.

Саме серед них є практики відтермінування, проблематика яких існувала практично з початку людської історії, а тепер стає все більш актуальною для багатьох галузей знання [9]. Так, один із найпопулярніших сучасних американських дослідників у сфері психології мотивації П.Стіл у своїй монографії «Формула прокрастинації» акцентує на тому, що схильність до відтермінування є природною характеристикою людини, а динамічні суспільно-економічні процеси лише сприяють її активізації. Проведені ним дослідження в 1978 і 2002 рр. демонструють тенденцію до зростання кількості осіб, які хоча б іноді відтермінують справи (відповідно до років: 15% і 60%), та осіб, які зволікають із виконанням завдань дуже часто (відповідно до років: 1% і 6%) [11]. Такі дані дають підстави вважати дії, пов'язані з «відкладанням справ на потім», узвичаєними та деякою мірою усталеними практиками, які вже не сприймаються як атипові, маргінальні.

Соціально-психологічні практики відтермінування, як і будь-які інші, можуть розгортатися в особистісному майбутньому як осмислення та артикуляція набутого досвіду за принципами інерції, континуальності, послідовності, обумовлюючись, однак, розташуванням між полюсами прийнятного, схвалюваного та неприйнятного, заперечуваного. Власне традиції розгляду феномену прокрастинації, як негативної складової практик відтермінування, указують на деструктивну, навіть небезпечну роль поведінки зволікання з виконанням завдань. Конструктивність же простежується в «мудрому відкладанні». Так, Дж.Феррарі та його колеги зазначають, що негативний погляд на прокрастинацію виник після індустріальної революції 1750 року, а до цього феномен розглядався нейтрально, як розумний порядок дії або бездіяльності. У стародавніх єгиптян існувало 2 дієслова, що позначали за смислом поведінку відкладання: одне відображало її позитивний бік (уникнення безрозсудної метушні), інше мало негативний відтінок (лінощі у виконанні необхідних справ). У Стародавньому Римі, на думку дослідників, якщо мова йшла про відтермінування, то це вважалося корисним і навіть розумним. Таким чином, Дж.Феррарі доходить висновку, що в стародавніх культурах, коли йшлося про складні рішення, практика зволікання заохочувалася, а тенденції до імпульсивності та дій без належної завбачливості не схвалювалися [9].

Відкладаючи виконання завдань на потім, людина реалізує власні потреби, визначені особливостями її особистісних інтенцій. Життєві завдання як моделі індивідуального майбутнього можуть різко відрізнятися від повсякденних завдань, які отримує особистість. Однак той шлях, який вона обирає щодо власної поведінки у звичних, буденних справах, цілком імовірно, нестиме відбиток на способі структурування її майбутнього. Моделі нігілістичного та нарцисичного скепсису, примітивні, розмиті, замісні, інфантильні, потенційно динамічні, неперервні моделі подієвого структурування майбутнього,

експериментально досліджені К.Черемних як можливі варіанти розгортання індивідуальних історій про завтрашнє життя [8], можуть указувати і на різноплановість смислового наповнення соціально-психологічних практик, зокрема й відтермінування.

Висновки. Мінливе та процесуальне сьогодення ставить особистість у контекстуальний простір нескінченного різноманіття варіантів її майбутнього, яке все ж конструюється нею за допомогою власних життєвих завдань – футуристичних автонаративів. Особистість вибудовує своє майбутнє, описуючи його, створюючи власну історію, до якої входять її повсякденні соціально-психологічні практики, серед яких особливе місце посідають практики відтермінування як комплекс деструктивних і конструктивних дій. Поведінка відкладання справ на потім, зволікання із виконанням завдань супроводжується певними психологічними обумовленостями, якими наділено особистість. Саме перспективи з'ясування джерел та конфігурацій практик відтермінування в конструюванні особистістю власного майбутнього ми вбачаємо в подальшій роботі із зазначеної проблематики.

1. Волков В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – С. Пб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
2. Волков В. В. О концепции практик(и) в социальных науках / В. В. Волков // Социологические исследования. – 1997. – № 6. – С. 12–16.
3. Титаренко Т. М. Наративні практики організації особистісного майбутнього / Титаренко Т. М. // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Вип. 22 (25). – К. : Сталь, 2009. – 141 с.
4. Улановский А. М. Теория речевых актов и социальный конструкционизм / Улановский А. М. // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. – № 1. – С. 88–98.
5. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А. М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35–45.
6. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М. : Класс, 2001. – 368 с.
7. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Чепелева Н. В. // Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15–24.
8. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості : [наук. моногр.] / [Титаренко Т. М., Злобіна О. Г., Лепіхова Л. А. та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – К., 2011. – 395 с.
9. Ferrari J. R. Procrastination and task avoidance / J. R. Ferrari, J. L. Johnson, W. G. McCown. – New York : Plenum Press, 1995.
10. Lincoln Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences / Lincoln Y. S. Guba E. G. // The handbook of qualitative research / Denzin N. K., Lincoln Y. S. (eds). – 2 ed. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2000. – P. 163–188.
11. Steel P. The Procrastination Equation : How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done / Piers Steel. [Perennial]. – 2012. – 339 p.

ПРОЩЕННЯ ЯК МЕХАНІЗМ І КРИТЕРІЙ РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ

У статті здійснено спробу дослідити психологічний зміст феномену прощення як механізму та критерію повного розв'язання міжособистісного конфлікту. Визначено структуру прощення, чинники та бар'єри його здійснення.

Ключові слова: прощення, конфлікт, міжособистісний конфлікт.

The attempt of psychological content of the phenomenon of forgiveness as a mechanism and the criteria of complete resolution of interpersonal conflict was made in this article. The structure of forgiveness, factors and barriers of its implementation were determined.

Keywords: forgiveness, conflict, interpersonal conflict.

Вирішення конфлікту може бути повним і частковим, реальним й уявним, конструктивним і деструктивним. При цьому протистояння не завжди завершується однозначно позитивно чи негативно: унаслідок індивідуальних і ситуативних особливостей сприймання, деформації мотивів та інших причин той самий результат може по-різному оцінюватися різними опонентами. І якщо одні вважають проблему вирішеною, то інші свідомо чи несвідомо провокують виникнення нових зіткнень. У зв'язку із цим, у процесі аналізу конфлікту постає питання про критерії його істинного розв'язання.

Найчастіше науковці виокремлюють такі ознаки розв'язання конфлікту, як: задоволеність сторін його наслідками (М.Дойч, Дж-Г.Скотт) [8], ступінь вирішення суперечності, що знаходиться в основі конфлікту, перемога в ньому того, на чиему боці правда, перемога справедливості (А.Анцупов) [1], переорієнтація (хоча б часткова) мотивації неправого опонента, усунення суперечності або перетворення головних засад конфлікту (причини, предмет) (М.Панов) [6] тощо. Не заперечуючи результатів напрацювань вищезгаданих вчених, вважаємо перелік ознак вирішеного конфлікту все ж таки неповним. Одним із найважливіших показників повного розв'язання конфлікту, на нашу думку, є прощення. Без нього, як без фінальної крапки, розв'язання проблеми буде тільки частковим. Історія знає чимало прикладів, коли учасники конфлікту (міжособистісного, міжособистісно-групового, міждержавного, міжетнічного, міжконфесійного тощо) демонстрували припинення боротьби й примирення, однак, здавалося б, уже вирішений конфлікт виходив на новий виток розвитку, причому, як правило, повторні зіткнення були ще більш складними й гострими, ніж попередні. З-поміж ряду причин такого розвитку подій є непропрацьовані залишкові емоції, пов'язані з образою на суперників (гнів, сором, страх, розчарування, ненависть, розпач), які призводять до прихованої або відкритої агресії.

Окремі аспекти проблеми прощення вивчали теологи (О.Мень, І.Гернер, Д.Анж, Г.Чепмен та ін.), філософи (Ф.Ніцше, В.Соловйов, В.Янкелевич, Д.Томільцева та ін.), медики (D.Kaminer, D.Stein, I.Mbanga, K.Lawler, J.Yonger, R.Piferi, E.Billington та ін.), зарубіжні психологи (В.Франкл, К.Юнг, Е.Гассін, Р.Енрайт, Г.Родіонова, Г.Рубін, Н.Фабр та ін.), письменники (Ф.Достоевський,

Л.Толстой та ін.), однак у вітчизняній психології ці питання ставляться вкрай рідко. Крім того, сучасні дослідники [4; 9] зауважують, що, попри поширеність поняття прощення в побутовому мовленні, літературі, богослов'ї та філософських теоріях, зміст його трактується неоднозначно. Таким чином, простежується суперечність між важливістю прощення в процесі розв'язання конфлікту та недостатнім його психологічним вивченням, а також між запитами практики та обмеженою кількістю технологій роботи з подолання образи, вираження й пошуку прощення.

Метою статті є психологічний аналіз феномену прощення як критерію й водночас механізму розв'язання міжособистісного конфлікту.

Тривалий час проблема прощення розглядалася в дискурсі релігійних традицій і норм суспільної моралі, де визначались основні орієнтири для поведінки індивіда у складних ситуаціях міжособистісної взаємодії. У провідних світових релігіях прощення не тільки заохочується, але й стає заporукою оптимального зв'язку з вищими силами. Так, вважається, що мусульмани, будучи покірними Аллахові, повинні вміти прощати, цінувати й відновлювати зіпсовані стосунки. Індуїсти рухаються шляхом прощення, шукаючи собі нагороди в майбутньому. Буддисти закликають бути незлопам'ятними й милосердними до своїх кривдників, зважаючи на те, що людина й так не уникне наслідків своїх учинків. У християнстві прощення ближнього постає як умова Божого пробачення: «І прости нам довги наші, як і ми прощаємо винуватцям нашим» (Мт. 6: 12) [2]. При цьому людина наділяється рівною з Богом дієвою здатністю, що передбачає небажання скривдженого засуджувати кривдника, виявляти милосердя й співчуття до інших людей, пам'ятати, що й сама не застрахована від помилок, і тоді також потребуватиме чийогось пробачення. «... Прощайте, як маєте що проти кого, щоб і Отець ваш Небесний пробачив вам прогріхи ваші. Коли ж не прощаєте ви, то й Отець ваш Небесний не простить вам прогріхів ваших» (Мк. 11: 25–26) [2].

Філософи трактують прощення як відсутність помсти (Ф.Ніцше), як звільнення обвинуваченого від його провини, покарання або принаймні від частини його покарання, або ж звільнення його до закінчення покарання (В.Янкелевич), вважають його ідентичним забуванню (А.Шопенгауер), досліджують можливості включення досвіду прощення в поточні соціальні процеси, переведення теологічних понять у світську мову та існування універсальної мови прощення, яка, перетворюючись у загальносвітову норму, переживає глобалізацію (Ж.Дерріда, П.Рікьор, М.Яновер).

У працях зарубіжних психологів ми знаходимо розуміння прощення як можливості знаходження людиною сенсу життя (В.Франкл), відновлення довіри (М.Джемс), зцілення, що зумовлюється не покаранням, а любов'ю (Е.Фромм), прийняття іншого (Ю.Орлов), реалізації моральної потреби особистості, що впливає на особистісне зростання (Г.Родіонова), як процесу активного подолання негативної орієнтації у ставленні до кривдника й розвитку щодо нього позитивної орієнтації (Р.Енрайт, Е.Гассін). Крім того, прощення визначають як деякий акт, вибір позиції стосовно кривдника (Д.Хоуп, Г.Чукова), як процес

(Е.Ворсінгтон, Дж.Петтон, Р.Енрайт, J.Monbourquette), як особистісну власність (Р.Еммонс, D.Мабоеа) і вміння (О.Климишин, Ф.Ласкін).

Спираючись на дослідження Р.Енрайта [12], можна визначити такі ознаки ситуації, у якій виникає актуальна потреба у здійсненні прощення:

- образа повинна бути об'єктивною реальністю;
- одна людина діє на шкоду іншій і переступає межі стандартного уявлення про справедливість;
- кривдник не обов'язково діє зумисне, але навіть якщо кривду вчинено через необережність, постраждалий усе рівно вирішує, дарувати своє прощення чи ні;
- не завжди чітко зрозуміло, хто є кривдником, а хто постраждалим, оскільки часто учасники конфліктних ситуацій ранять один одного.

Існує багато стереотипів щодо прощення, які не дозволяють опонентам відпустити свої образи, позбавитися від негативних переживань. Так, прощення нерідко плутають із примиренням або ж пов'язують з ігноруванням проблеми, її «забуванням», потуранням агресорові, а також вважають виявом слабкості, неповаги (на це, зокрема, вказував і Ф.Ніцше), нездатності відстояти своє право на справедливе вирішення конфлікту. Однак, насправді, прощення не обов'язково означає примирення із кривдником, воно не зобов'язує до відновлення приятельських стосунків із ним, проте усуває бажання помсти, не дозволяє накопичувати негативні емоції, не формує негативних мотивів, що неминуче призвело б до деструктивного розвитку ситуації. Крім того, примирення завжди є процесом двобічним, для цього необхідною є воля кожного з опонентів. Прощення ж може бути одностороннім: воно є особистісною реакцією, а тому не вимагає присутності кривдника. Прощати можна незнайомому, мертвому й навіть невідомому (у випадку, коли немає конкретної особи-кривдника, наприклад, унаслідок міжнаціональних конфліктів). Разом із тим примирення без прощення є дуже складним і небезпечним, оскільки через нагнітання негативних емоцій виникає небезпека виникнення нових конфліктних ситуацій. Примирення й відновлення стосунків не відбувається до тих пір, поки ображений не відчує, що це буде безпечно. Таким чином, прощення, хоч і не завжди веде до примирення, але стає кроком на шляху до нього – як до повноцінного розв'язання конфлікту.

По-друге, простити – не означає зігнорувати проблему чи «забути» про кривду, тим самим мовчки погоджувачись, щоб ситуація повторювалася в майбутньому. Витіснена у підсвідомість, образа рано чи пізно виявиться в певних діях людини і вийде на усвідомлення. Пробачення не є «моральною сліпотою» (Е.Гассін [4]): жертва не ігнорує образу, не витісняє її зі свідомості й не знецінює тієї шкоди, що була вчинена щодо неї, не заперечує свій біль, гнів, страх, приниження. Однак, рефлексуючи, вона здатна піднятися над ситуацією, раціоналізувати свої емоції та почуття, адекватно оцінити події, не застрягати в постійних роздумах про образу й помсту. «Прощення – не забуття минулого, а створення майбутнього», – зазначає канадський психолог J.Monbourquette [14].

Прощення не може бути і виявом слабкості. Дарування прощення, а тим більше, його пошук, вимагає певної концентрації на проблемі, вияву емпатії та ідентифікації, значних вольових зусиль і навіть особистісної зрілості. «Прощен-

ня від самого початку є нічим не обумовленою внутрішньою дією: скривджений перемагає гнів і бажання помститися» [4, с.95], він намагається зрозуміти кривдника, причини його поведінки, бути вищим від почуття образи. О.Романчук у книзі «Жити серцем» зазначає: «Простити ніколи не легко. Тому це справді тривалий процес, а не одноразовий вчинок. Часом біль, який заподіяли інші, такий великий, що нам здається, що простити неможливо. І тоді нам справді необхідно зрозуміти, що це важливо передусім для нас самих. Не простивши, ми просто не зможемо жити далі» [7, с.160–161]. У зв'язку із цим, варто згадати й відомий вислів М.Ганді: «Слабкі ніколи не прощають. Прощення є ознакою сильного».

Прощення також часто плутають з помилуванням та потуранням кривдникові, ігноруванням неправильних дій. Проте слід зауважити, що помилування є актом милосердя, чиниться офіційною інстанцією. Прощення ж є особистою реакцією постраждалої сторони, воно абсолютно не залежить від будь-яких юридичних рішень [4]. Пригадується випадок, коли Папа Римський Іван Павло II відвідав у в'язниці Мохаммеда Алі Аджі – терориста, який поранив його, вчинивши замах та вистріливши чотири рази. Папа дарував йому своє особисте прощення та молився за нього, однак той залишився у в'язниці відбувати свій термін ув'язнення. Ця ситуація є прикладом того, що особисте прощення та спроби суспільства забезпечити справедливість не обов'язково залежать одне від одного. Прощення не перешкоджає здійсненню суспільством актів правосуддя, не виключає справедливого покарання й захисту від зла, не скасовує наслідки негативного вчинку.

Більшість учасників конфліктних ситуацій вважає, що умовою прощення й примирення є прохання кривдника про вибачення. Такої ж точки зору дотримуються й окремі дослідники (Г.Чепмен, В.Янкелевич та ін.). Безумовно, щире каяття кривдника про вчинене ним та прохання пробачити йому за скоєне суттєво полегшує й прискорює процес прощення. Однак слід ураховувати, що людина, яка образила іншу, могла зробити це ненавмисне. Відповідно, вона не усвідомлює своєї провини або ж не визнає свої дії образливими, нетактовними, принаймні в даний момент. З іншого боку, досить часто також забувається, що у виникненні конфлікту, наслідком чого й стала образа, здебільшого винною є кожна зі сторін, хоча, можливо, і не однаковою мірою. Але під впливом негативних емоцій учасники конфлікту не здатні об'єктивно оцінити ситуацію: здебільшого схильні в усьому звинувачувати свого опонента й виправдовувати себе. У такому разі на розкаяння кривдника можна чекати дуже довго – роками, десятиліттями, а можна й не дочекатися взагалі. У результаті образений може опинитися багаторічним в'язнем власних очікувань, негативних переживань та прагнення отримати реванш; він не може повноцінно жити й гармонійно розвиватись як особистість. Водночас здатність до безумовного прощення, пропагована християнською традицією, хай навіть і названа окремими науковцями тільки «ідеальною моделлю» [9], стає можливістю отримання внутрішньої свободи. Таке прощення «звільняє від тягара зла й бажання помсти. Прощення проходить через усвідомлення, розуміння, що наші кривдники також були колись жертвами і передають нам зло далі по ланцюгу поколінь. Прощення

народжується зі співчуття, із бажання зцілення, а не помсти для тих, хто нас скривдив» [7, с.160]. Більше того, буває, що в процесі прощення ображена людина починає розуміти, що, насправді, вона й не була жертвою несправедливості, але стала жертвою свого нерозуміння, мстивості, необ'єктивності чи не-обізнаності. Отже, для вирішення міжособистісного конфлікту та раціоналізації пов'язаних із ним переживань важливо досягти цілісного сприйняття ситуації та виявляти активність у конструктивному вирішенні конфліктних ситуацій.

У сучасних міждисциплінарних дослідженнях феномену прощення йдеться про те, що воно є важливим чинником психічного і фізичного здоров'я, успішних соціальних зв'язків, умовою самореалізації особистості. «І скривджений, і кривдник виграють від щирого вибачення, дарованого з любов'ю і прийнятого зі смиренням і вдячністю» [4, с.102]. Непрощення, навпаки, актуалізує механізми психологічного захисту, стає причиною відчуження, агресії (причому спрямованої як проти інших людей, так і проти себе, і проти суспільства), підвищеної тривожності, депресії, фрустрації, загострення конфліктів. Хронічні образи призводять до руйнування стосунків з іншими людьми, зниження якості та інтенсивності діяльності, формування різних фобій та комплексів, різного роду залежностей (алкогольної, наркотичної, ігрової тощо). Задавлені гнів, образа, ненависть є джерелами багатьох психосоматичних розладів. Так, професор Е.Ворсінгтон та його колеги в результаті тривалих досліджень проблеми прощення дійшли висновку, що непрощення безпосередньо негативно впливає на здоров'я, викликаючи стрес, що підсилює ризик серцево-судинних захворювань, викликає порушення роботи репродуктивної системи, негативно позначається на роботі мислення й пам'яті, впливає також на імунну систему – навіть на клітинному рівні [3]. Крім того, люди, які не вміють прощати, найчастіше менш успішні в роботі, у подружніх і сімейних стосунках. Вони також схильні уникати тих, хто хоче підтримати їх у період стресу [3]. Така ситуація є загрозливою насамперед для самої особи, що вважає себе скривдженою, перешкоджає її особистісному розвитку та провокує виникнення деструктивних явищ, які можуть виявлятися в різних формах: від затяжних міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів аж до насильства та суїциду.

Якщо прощення містить у собі «ідею повноти» (за J.Monbourquette [14]), рівноваги, то непрощення, постійне відчуття образи – ідею дефіциту й дисбалансу. Ресурси витрачаються не на відновлення цілісності, внутрішньої гармонії та порозуміння з опонентом, а на подальші звинувачення, внутрішні діалоги, які тільки посилюють страждання. Тому прощення стає необхідним не тільки кривдникові, але й самому ображеному. Воно дає внутрішню свободу й мир, спокій і можливість якщо не відновлення зіпсованих стосунків, то принаймні можливість утворення нових міжособистісних взаємин того ж типу (дружба, кохання, ділове партнерство тощо) – навіть з іншими людьми, уникнення формування стереотипів. Водночас прощення є тільки добровільним і навмисним процесом, спонукованим обдуманим і прийнятим рішенням пробачити кривдника.

Р.Енрайт, М.Сантос і Р.Аль-Мабук запропонували розглядати шість стадій розуміння прощення, які, на нашу думку, можна розглядати і як мотиви прощення:

1. Прощення, засноване на помсті: я можу пробачити кривдника, тільки якщо я покараю його тією мірою, яка буде пропорційною моїм власним стражданням.

2. Прощення, засноване на відшкодуванні: якщо я отримаю назад те, чого позбувся, якщо в мене попросять вибачення, якщо, пробачивши, я буду відчувати себе менш винним, тоді я можу пробачити.

3. Прощення на виконання очікувань інших: я можу пробачити, якщо мене спонукають до цього інші.

4. Прощення на виконання вимог моєї релігії.

5. Прощення як засіб досягнення соціальної гармонії: я прощаю, тому що це відновлює соціальну гармонію і хороші відносини в суспільстві.

6. Прощення як любов: я прощаю без будь-яких умов, з любові до мого кривдника, тому що повинен відчувати щире любов до іншої людини, а його поведінка, яка ущемляє мене, не відбивається на моїй любові до нього [13].

Процес розуміння прощення, як стверджують дослідники, починається з акценту на власній особистості, потім визначають соціальну складову й закінчується усвідомленням принципу [13]. Однак слід також урахувати, що процес дарування прощення часом може бути пов'язаним із прихованими мотивами, зокрема з прагненням до отримання вигоди в майбутньому та можливості контролю над іншими людьми, маніпулювання ними. Р.Енрайт [12] називає це псевдопрощенням, а J.Monbourquette [14] – замаскованою помстою.

Таким чином, можна визначити функції прощення як феномену міжособистісної взаємодії:

- афективна – полягає в регуляції емоцій і почуттів, звільненні від негативних переживань, оптимізації емоційного стану учасників конфліктної ситуації, їх психічного та фізичного самопочуття;
- діагностично-інформаційна – пізнання інших учасників конфліктної ситуації та самопізнання, перегляд якості стосунків, отримання досвіду;
- сенсоутворювальна – знаходження сенсу в переживаннях і пробаченні кривдника;
- стимулювання особистісного зростання – розвиток почуття особистої відповідальності, підвищення самооцінки, рівня емпатійності, толерантності, психологічної стійкості, духовний розвиток особистості тощо;
- регулятивна – оптимізація міжособистісних стосунків, можливість примирення та розв'язання конфлікту, підтримання миру та злагоди в суспільстві;
- виховна – усвідомлення кривдником особистої відповідальності за вчинену шкоду сприяє запобіганню неналежної поведінки учасників взаємодії надалі, внутрішньому та зовнішньому дисциплінуванню;
- прагматична – отримання контролю над кривдником, матеріальної і нематеріальної вигоди (проте в такому разі нівелюються інші переваги прощення, означені вище).

Прощення виникає у внутрішньоособистісному просторі людини й проявляється у взаємодії людей [9], визначаючи їхнє особисте майбутнє та майбутнє їхніх стосунків. «Незалежно від того, просять у нас пробачення чи ми самі

прощаємо за власною ініціативою, це рішення – завжди результат складної внутрішньої роботи над собою, причому результат цієї роботи ніколи не відомий наперед», – зауважують в інтерв'ю журналу «Psychologies» французькі психоаналітики Г.Рубен і Н.Фабр [5].

Прощення – це складне явище й досить суперечливий (насамперед на внутрішньоособистісному рівні) процес, у якому, на нашу думку варто виокремлювати чотири компоненти:

- когнітивний (пізнання й осмислення ситуації, мотивації дій кожного її учасника);
- афективний (нейтралізація та раціоналізація негативних емоцій);
- вольовий (самоконтроль, відмова від помсти, свідомо мобілізація сил на прийняття рішення відповідно до ситуації взаємодії);
- поведінковий (дієве прощення – добрі вчинки кривдників).

Дослідники визначають такі змістовно-динамічні характеристики прощення, як: міра (скільки прощається), вибірковість (що прощається), парціальність (кому прощається, за яких умов виражається й шукається прощення) [10]. Міра вибачення визначається скривдженням насамперед на основі морально-етичної оцінки вчинку. Вибірковість може визначатися ставленням до самого кривдника й залежати від віку, статі, соціального статусу об'єкта прощення і т. п. Парціальність полягає в тому, що для одного й того ж суб'єкта прощення існує ряд дій, які можуть бути пробачені так чи інакше з урахуванням певних обставин, і ряд вчинків, які пробачити не уявляється можливим ні за яких обставин [9; 10]. У результаті експериментальних досліджень було доведено, що прощення легше й частіше дарується в тих ситуаціях, які доступні для раціонального пояснення й розуміння, які переживав колись сам суб'єкт, і які мають менший психотравматичний вплив. Легше і найчастіше пробачають також того, стосовно кого виявляють атракцію, поблажливість, а також того, з ким можна себе ідентифікувати [10]. Екстраверти частіше негайно звертаються за вибаченням до своєї жертви (міжособистісний рівень), у той час як інтраверти передовсім спочатку мусять заглибитися у свої переживання, щоб спробувати заспокоїтися й пробачити себе (пошук внутрішньоособистісного прощення), перш ніж звертатися із проханням про вибачення до інших [15, с.26–27]. Крім того, тенденція прощати всілякі ситуації і кривдників збільшується з віком [3; 10].

Здійсненню прощення сприяють і такі особистісні характеристики, як: рівень психологічної стійкості, розумового та соціального інтелекту, здатність до ідентифікації, емпатії, рефлексії, локус контролю особистості, особистісна спрямованість та відповідні настанови щодо даної ситуації, її учасників і щодо прощення загалом, а також вік, стать, тип темпераменту, життєвий досвід тощо. Вагоме значення мають соціальні чинники (характер стосунків між кривдником та ображеним у минулому, громадська думка, вплив оточення тощо) і ситуативні (наявність прохання про прощення, характер образи тощо). Перешкоджають прощенню й примиренню з опонентом такі особистісні та ситуативні чинники, як: гордіня, злопам'ятність, неадекватна самооцінка, стан роздратування, побоювання повторних випадків кривдження, почуття жалю до себе,

образа, обурення, критичне ставлення до інших людей, негативні настанови оточуючих тощо.

Висновки. Прощення розглядається нами як процес припинення формування негативних установок щодо кривдника, відмова від помсти й орієнтація на розвиток позитивного ставлення до кривдника як особистості. Прощення не знімає конфлікт негайно, не веде навіть до обов'язкового відновлення стосунків, однак не дозволяє стати їм деструктивними. Рух до прощення змушує працювати над емоційним відреагуванням та пізнанням мотивів поведінки кривдника, завдяки чому людина, яка почувається ображеною, заново здобуває можливість об'єктивної оцінки конфліктної ситуації, творчого пошуку варіантів ефективного вирішення проблеми в міжособистісній взаємодії.

З іншого боку, розв'язання конфлікту та примирення його учасників без взаємного прощення є тільки частковим. Непробачена образа стає перешкодою для справжнього вирішення конфлікту, не дозволяє оптимально розвивати стосунки. У такому разі залишається напруга у взаєминах, недовіра, неприязнь. Навіть якщо тільки одна сторона конфлікту почувається ображеною, то вона прагнучиме відновлення справедливості й визнання кривдником своєї провини, провокуватиме виникнення нових зіткнень. Конфлікт відновиться, причому не обов'язково навіть у відкритій формі. А прихований, «сліпий» чи «невідомий» конфлікт за характером протікання, засобами протидії й наслідками є більш складним, ніж відкрите протистояння. Таким чином, прощення символізує собою завершення конфлікту й може вважатись як критерієм, так і механізмом його розв'язання.

Перспективи подальших досліджень вищезазначеної проблеми вбачаємо у вивченні динаміки та психологічних умов здійснення міжособистісного прощення.

1. Анцупов А. Я. Социально-психологические проблемы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров / А. Я. Анцупов. – М. : ГАВС, 1992. – 262 с.
2. Біблія. – М. : Вид. Московського патріархату, 1990. – 960 с. + 296 с.
3. Ворсингтон Э. Сила прощения / Э. Ворсингтон. – С. Пб. : Весь, 2008. – 21 с.
4. Гассин Э. А. Психология прощения / Э. А. Гассин // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 93–102.
5. Киселёва К. Семь шагов к прощению [Електронний ресурс] / К. Киселёва. – Режим доступу : http://www.psychologies.ru/self-knowledge/behavior/_article/32313.
6. Конфліктологія : [підруч. для студ. вищ. навч. закл. юрид. спец.] / [за ред. Л. М. Герасіної, М. І. Панова]. – Х. : Право, 2002. – 256 с.
7. Романчук О. Жити серцем / О. Романчук. – Львів : Свічадо, 2004. – 176 с.
8. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Дж. Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
9. Чукова А. С. Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения / А. С. Чукова, В. В. Гриценко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 5. – С. 16–22.
10. Чукова А. С. Психологические характеристики межличностного прощения [Електронний ресурс] / А. С. Чукова // Психологические исследования : электрон. науч. журнал. – 2011. – № 5 (19). – Режим доступу : <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/547-chukova19.html>.

11. Янкелевич В. Ирония: прощение / В. Янкелевич ; [пер. с фр.]. – М. : Республика, 2004. – 335 с.
12. Enright R. Forgiveness Education as a Way of Promoting Emotional Health and Academic Achievement in Schools [Електронний ресурс] / R. Enright. – Режим доступу : <http://www.uwlax.edu/conted/wspa/handouts/2012WSPAfallEnrightRobert.pdf>.
13. Enright R. D. The adolescent as forgiver / R. D. Enright, M. J. D.Santos, R. Al-Mabuk // J. Adolescence. – 1989. – № 12. – P. 95–110.
14. Monbourquette J. Jak przebaczać? / J. Monbourquette. – Kraków : Wydawnictwo «М», 2001. – 176 s.
15. Rourke J. Forgiveness-Seeking Motives and Behaviours / J. Rourke // Forgiveness: A Sampling of Research Results. – Washington, DC : Office of International Affairs, 2008. – 37 p.

УДК 316.6

Любомира Пілецька

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано методологічні засади вивчення професійної мобільності особистості сучасного фахівця з позиції системного, діяльнісного, аксіологічного підходів, що визначають концепцію вивчення сутності психологічних основ професійної мобільності особистості.

Ключові слова: професійна мобільність особистості, рівні методології, стратегія дослідження, наукова концепція.

The paper analyzes the methodological principles of study occupational mobility personality of modern specialist position system, active, axiological approaches that define the essence of the concept of studying the psychological foundations of occupational mobility personality.

Keywords: professional mobility of individual-level methodologies, strategy research, scientific concept.

Професійна мобільність стає характеристикою, без якої неможлива повноцінна реалізація особистості в суспільстві. Сучасна людина, щоб відчути себе успішною, «ефективною особистістю, що повноцінно функціонує» (К.Роджерс), повинна бути професійно мобільною. Проте професійна мобільність є складним феноменом, специфіка якого пов'язана зі сферою фахової діяльності особистості. Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що професійна мобільність як предмет психологічного аналізу здійснюється в межах трьох напрямів: особистісної риси, характеристики процесу діяльності, динаміки процесів самовдосконалення фахівця [7; 12]. Незважаючи на те, що професійна мобільність особистості широко й ґрунтовно висвітлюється в педагогічних науках, соціально-психологічний аспект зазначеної проблеми висвітлений недостатньо.

Мета статті: висвітлити методологічні проблеми вивчення професійної мобільності особистості з позиції різних наукових підходів, окреслити загальну концепцію дослідження.

Головна ідея концепції розуміння сутності психологічних основ професійної мобільності особистості об'єднує три взаємопов'язані концепти: методологічний, змістовний (соціально-психологічний) й інструментальний.

Методологічний концепт акумулює філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до вирішення досліджуваної проблеми, а саме:

- аксіологічного, що актуалізує мотиваційно-ціннісну сферу індивіда як рушійну силу формування особистісно-професійних якостей, де професійна мобільність є елементом внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно необхідних цінностей професійної діяльності;
- компетентнісного, орієнтованого на формування діяльнісно-рольових характеристик (знань, умінь, навичок, ставлення, досвіду) і професійної позиції фахівця як інтегративного особистісного утворення, що відображає готовність особистості на етапі перекваліфікації до професійного росту, оволодіння прийомами самореалізації в новому виді професійної діяльності;
- особистісно-діяльнісного, що ґрунтується на діалектичному поєднанні завдань професійної підготовки фахівця з його індивідуальною траєкторією самореалізації та розвитку особистісно-професійних якостей, з-поміж яких інтегративною є професійна мобільність; системно-цілісного, який розширює наукове пізнання структурно-компонентного вияву професійної мобільності особистості за новим фахом у розвитку й динаміці, виявляє інтегративні характеристики означеного феномену в досліджуваному процесі.

Змістовний (соціально-психологічний) концепт включає систему філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, соціально-психологічних дефініцій, покладених в основу розкриття змісту феноменології професійної мобільності, розуміння цієї категорії як своєрідного особистісного ресурсу, що знаходиться в основі дієвого перетворення суспільного довкілля та самого себе в ньому; системного багаторівневого явища, яке вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішнього (мотиваційно-інтелектуально-вольового – адаптаційно-комунікативного) потенціалу особистості, на якому базується гнучка орієнтація й діяльнісне реагування в динамічних соціальних і професійних умовах відповідно до життєвих позицій; забезпечує готовність до змін та реалізацію цієї готовності у власній життєдіяльності; детермінує професійну активність, суб'єктність, творчий підхід до професійної діяльності, особистісний розвиток, що сприяють ефективному розв'язанню фахових проблем.

Інструментальний концепт передбачає розробку організаційно-методичного супроводу формування професійної мобільності фахівця на етапі його перекваліфікації, соціально-психологічних технологій, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на психодіагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників і ступенів сформованості професійної мобільності студентів у контексті їхньої професійної перепідготовки.

Основні методологічні тези дослідження психологічних основ професійної мобільності особистості такі:

- поєднання суб'єктного підходу із запитамі суспільства (сконструйована модель картини світу повинна не суперечити суспільним запитам і моделям);
- професійна мобільність як інтегративна якість особистості може проявлятися в поведінковому, когнітивному та інтегративно-особистісному компонентах;
- професійну мобільність доцільно досліджувати у взаємозв'язку із професійною ідентичністю;
- професійна мобільність є механізмом соціально-психологічної адаптації особистості.

Стратегія теоретико-методологічного дослідження професійної мобільності особистості базується на методології та методологічних підходах, що орієнтують на певну концептуальну базу (концепція (від лат. *conceptio* – *сприйняття*) трактується як система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення явищ, основна ідея будь-якої теорії [6, с.344]).

«Методологія» (від грец. *methodos* – *шлях дослідження чи пізнання, теорія, вчення* і *logos* – *слово, поняття*) перекладається як «вчення про метод», «теорія методу». У загальнонауковому розумінні це поняття визначається як «вчення про наукові методи пізнання та перетворення світу; сукупність методів і прийомів дослідження, які застосовують у будь-якій науці» [6, с.426]. У широкому значенні воно трактується як філософська вихідна позиція наукового пізнання, «система принципів (з грец. *systema* – *ціле, складене з частин, поєднання*), способів організації і побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [6].

Визначення підвалин наукового пошуку щодо аналізу соціально-психологічних явищ і процесів здійснюється внаслідок застосування методологічних підходів.

У контексті окреслених позицій термін «методологічний підхід», попри загальноживаність і введення в науковий обіг, також потребує уточнення щодо змісту й місця серед інших дефініцій. У сучасній філософії наявні різні інтерпретації означеного поняття. Дослідники розглядають його як «принципову методологічну орієнтацію дослідника, як погляд, під кутом якого розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення), як поняття чи принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [8; 9], А.Петров – як загальнонаукову категорію, що має два значення: 1) «вихідний принцип, позиція, основне положення чи переконання, яке становить основу дослідницької діяльності; 2) напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження» [13, с.54–58].

Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрям пошуку стосовно предмета дослідження.

У дослідженні ми виходили з того, що системний, багаторівневий характер самого явища, яким є мобільність, зумовлений економічними, політичними, соціокультурними чинниками, пов'язаний зі смисложиттєвими ін-

тересами й цінностями особистості та потребами суспільства, вимагає інтегративного (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення – об'єднання окремих частин в єдине ціле; перенесення знання однієї галузі в іншу) [6, с.263], міждисциплінарного підходу щодо її формування в процесі професійної освіти і водночас умотивовує вибір «системної методології» (Г.Щедровицький) як концептуальної домінанти дослідження. Доцільність такого вибору підтверджується також тим, що системний підхід є універсальним інструментом пізнавальної діяльності: як система може розглядатися будь-яке явище, хоча, зрозуміло, не кожний об'єкт наукового аналізу цього потребує. Досвід сучасного пізнання, як зауважують дослідники [4; 5], показує, що найбільш ємний та економний опис об'єкта одержуємо в тому випадку, коли він подається як система. Інформація, отримана на основі системного підходу, володіє двома принципово важливими властивостями: по-перше, дослідник здобуває лише необхідну інформацію; по-друге, вона є достатньою для розв'язання поставленого завдання. Ця особливість системного підходу зумовлена тим, що аналіз об'єкта як системи означає розгляд його тільки в певному відношенні, у тому, у якому об'єкт є системою. Системні знання – це результат пізнання об'єкта не в цілому, а певного «зрізу» з нього, що здійснюється відповідно до системних «характеристик об'єкта». До того ж системний метод є незамінним у пізнанні й конструюванні складних динамічних цілісностей, що надає йому статусу загальнонаукового принципу (В.Тюхтін). Правомірність нашої дослідницької позиції підтверджується тим, що в сучасній психологічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду проблеми формування професійної мобільності майбутнього фахівця, який здійснюється невідривно від процесу навчання, є його складовою частиною й будується на основі принципів системного підходу як об'єднувального, інтегративного методологічного принципу.

Системний підхід до процесу професіоналізації репрезентує теорія системогенезу, розроблена В.Шадриковим [13], яку цілком правомірно віднести до цілісних концепцій професіоналізації, оскільки практичні дослідження на його основі охоплюють фактично всі стадії навчальної і професійної діяльності майбутніх фахівців. Нам імпонує позиція науковця щодо виокремлення підсистем і відповідно рівнів аналізу діяльності в системі будь-якої (у тому числі і професійної) діяльності, а саме: мотиви, цілі, програма, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, особистісно-професійні якості спеціаліста. Відзначимо, що кожен блок цієї системи наповнюється конкретним змістом на кожній стадії особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця.

Важливим підґрунтям для нашого дослідження є концепція формування конкурентоспроможної особистості, розроблена науковцями (З.Єгорова, В.Нікітін, К.Овчинникова), в основу якої покладено ідею формування динамічної особистості [11]. Відзначимо, що пріоритетність ідеї щодо динамізму особистості є цілком умотивованою з огляду на судження Арістотеля про доцільність розуміння суті речей на основі розгляду їх протилежностей.

Очевидним є факт дії філософського закону єдності і боротьби протилежностей. Відтак суть підходу до динамічної особистості розкривається крізь призму здатності до гнучкого мислення, яке тлумачиться як взаємопроникнення, взаємозаперечення протилежних тенденцій до стійкості та змінності, як вирішення цих суперечностей, що проявляється в єдності з тенденцією до стійкості. Концептуальні положення становлення професійно мобільного фахівця ґрунтуються на ідеї формування системного мислення, врахування законів діалектики щодо розвитку особистості в педагогічному процесі, на вимогах діалектичного методу як цілісної системи. У контексті дослідження заслуговує на увагу тверде переконання авторів вищеописаної концепції, що визначені ними положення спрямовані в майбутнє, оскільки в їх основі – ідея динаміки педагогічного процесу, а його цілісність виникає на засадах розвитку системоутворювального зв'язку [2; 3].

Істотним положенням для обґрунтування системи формування динамічної особистості є теорія відображення, що базується на вченні про змінність і стійкість матерії, їх діалектичної єдності та протилежності. Зауважимо, що саме через подолання суперечності під час засвоєння знань, норм поведінки відбувається розвиток особистості, який, згідно із законами діалектики, можливий лише на основі руху, змін, заперечення попереднього етапу розвитку. Відтак педагогічний процес здійснюється в суспільстві й розвивається в часі, забезпечує боротьбу єдності й протилежності його тенденцій до стійкості та змінності. У процесі розвитку відбувається зміна однієї стійкості іншою. І ця стійкість повинна бути змінною, а змінність – стійкою в певному часі.

Загальновідомо, що протиріччя є джерелом розвитку. У цьому контексті недоречно розвивати тільки стійкість особистості, нехтуючи її бажанням до змін, удосконалення. Не викликає сумніву твердження, що гармонійний тип характеру з динамічною психікою можливий на основі розвинутої здатності до мінливості, динамізму, легкого переключення. Тільки на основі єдиної динамічної системи форм і методів впливу можливо створити умови для формування динамічної (професійно мобільної) особистості, здатної швидко вирішувати нові проблеми, використати набуті знання для орієнтації в нестандартних ситуаціях, швидко переключатися з однієї дії на іншу тощо. Для нашого дослідження ключовою (системоутворювальною) ідеєю є формування професійної мобільності особистості в умовах перекваліфікації як іманентно властивої особистісно-професійної якості, складової цілісного процесу його фахової підготовки в умовах ВНЗ на системно-інтегративній основі.

З позиції синергетичного підходу (Є.Князева, С.Курдюмов, І.Пригожин, Г.Хакен та ін.) людина розглядається як відкрита й динамічна система. На думку А.Деркача, найважливішою особливістю цієї системи є перевага внутрішньосистемних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. Саме тому ефективним є вплив на людину через механізм самоорганізації [9]. При цьому акценти зосереджені на власній активності людини, що виражається в її здатності забезпечувати цілісність свого розвитку на основі попереднього індивідуального досвіду і, як кінцевий результат, породжувати при

цьому дещо якісно нове [9, с.35–36]. Фактично відбувається природне формування оптимального алгоритму засвоєння соціокультурного здобутку, оскільки індивідуальний або онтогенетичний розвиток особистості повністю повторює формування соціокультурних цінностей, у чому й проявляється синергетичний принцип ізоморфізму та інваріантності у формуванні професійних знань.

Зауважимо, синергетичний підхід у нашому дослідженні детермінує ідею відкритості, свободи самовираження й самореалізації особистості майбутнього професійно мобільного фахівця у взаємодії з освітнім середовищем, що забезпечує прогнозування, формулювання стратегічних цілей, отримання якісних змін результату.

Сучасні науковці [5; 7; 8; 9] виокремлюють аксіологічний підхід як методологічну основу в підготовці фахівця, що орієнтується на ціннісну спрямованість. Обґрунтований аксіологічний підхід дозволяє розуміти професійну мобільність фахівця як фахову цінність, як елемент внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності. Водночас професійна мобільність може розглядатись як внутрішня потреба особистості за умови її інтеріоризації (перетворення у внутрішню потребу особистості).

Ще більш актуальною, вочевидь, стає думка вчених про доцільність створення інтегрованої науки про людину. Крізь призму професіоналізації це означає інтеграційну спрямованість формування висококваліфікованого педагога, акме-спеціаліста. Зокрема, заслуговують на увагу акмеологічна концепція розвитку професіонала А.Деркача, В.Зазикіна, концепція професійного розвитку Л.Мітіної, Т.Кудрявцева, Ю.Поваренкова, А.Ростунова, В.Шадрикова, концепція «кар'єрної зрілості» Д.Сьюпера. Зазначимо, що акмеологічна концепція А.Деркача і В.Зазикіна має дві площини виявлення системи поглядів: змістову і структурно-процесуальну. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного й морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається із системних позицій, а саме через зміни і розвиток підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативну регуляцію, мотивацію на саморозвиток та професійне досягнення, рефлексивну самоорганізацію і в плані розкриття творчого потенціалу особистості. Автори цієї концепції особливо відзначають, що професіоналізм особистості досягається в процесі і в результаті розвитку здібностей, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнення, розкриття творчого потенціалу, наявності сильної й адекватної мотивації самоздійснення [1; 9; 10].

Акмеологічний підхід передбачає, що акме й самоздійснення – це не ідеальні образи, а постійний рух до них через зіставлення реальних характеристик розвитку людини з оптимальною моделлю саморозвитку. При цьому людина не просто реалізує себе, здійснюючи вибір між репродуктивними

способами розвитку; вона якісно перетворює себе, знімаючи психологічні бар'єри, переосмислюючи життєві очікування, шукає можливості для розвитку професійно необхідних якостей, виробляє власну траєкторію саморозвитку.

За твердженням А.Деркача, у межах означеного підходу суб'єкт саморозвитку ніби знаходиться в просторі між двома полюсами – від реального (часто неоптимального) до ідеального способу самоорганізації. Його активність розгортається саме в цьому «реально-ідеальному» просторі й проявляється в постійному розв'язанні протиріч між тією високоорганізованою живою системою, якою є він сам, й об'єктивними умовами його життєдіяльності [1, с.36].

Поглибленому уявленню про досліджуваний процес сприяє теоретичне моделювання, що віддзеркалює знання про те, що повинно бути сформоване. Через зіставлення спроектованого з очікуваним результатом експериментальна модель кваліфікується як педагогічна система та усвідомлюється пошук шляхів її удосконалення.

Висновки. Отже, нам вдалося встановити, що поняття «професійна мобільність» складне, багатогранне як за структурою, так і за функціональним призначенням, видовим розмаїттям, ключовими ознаками якого є: рухливість, дієвість, швидкість, гнучкість, активність. Формування професійної мобільності майбутнього фахівця на етапі перекваліфікації реалізується як цілісна система з урахуванням вищезазначених загальнонаукових підходів.

Проведений теоретичний аналіз основних наукових підходів щодо досліджуваної проблеми дозволив розглядати професійну мобільність як:

- підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що знаходиться в основі дієвого перетворення суспільного довкілля та самого себе в ньому;
- системне багаторівневе явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження;
- внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що знаходиться в основі гнучкої орієнтації й діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах відповідно до власних життєвих позицій; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктивність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем. Визначено, що інтегративною ознакою становлення професійно мобільного фахівця є стійка готовність особистості до динамічної професійної діяльності, яка зумовлює сукупність рис і характеристик як самої діяльності, так і її суб'єкта.

1. Акмеология в вопросах и ответах : уч. пособ. / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : МПСИ, Модэк, 2007. – 248 с.

2. Андреева В. П. Повышение квалификации учителей начальных классов в условиях многопредметного преподавания в современной школе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. П. Андреева. – М., 2003. – 17 с.
3. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности студентов в процессе обучения в техническом вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Александр Игоревич Архангельский. – М., 2003.
4. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М., 1980. – 368 с.
5. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Х. : Фоліо, 2006. – 540 с.
7. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б. М. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
8. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке / С. А. Кугель. – М. : Мысль, 1983. – 256 с.
9. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и допол. – С. Пб. : Политехника, 2002. – 189 с.
10. Митина Л. М. Психология труда профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 215 с.
11. Никитин В. Н. Проблемы формирования динамической конкурентоспособной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов) / В. Н. Никитин, З. В. Егорова. – Чебоксары : Науч.-метод. центр по подготовке кадров соц. службы, 2005. – 391 с.
12. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. – 367 с.
13. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и методологии смысла) / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26–32.
14. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

УДК 316.662.5

Віталія Яремчук

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ – СОЦІАЛЬНИМИ СИРОТАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті наведено результати психокорекційної роботи з дітьми – соціальними сиротами, схильними до девіантної поведінки. Автор пропонує програму психокорекційного тренінгу.

Ключові слова: *девіантна поведінка, соціальні сироти, психокорекція.*

This article contains the results of the psycho-social work with children orphaned prone to deviant behavior. The author describes the program psychic correction training.

Keywords: *deviant behavior, social orphans correction.*

На фоні девальвації моральних і загальнолюдських цінностей, зниження життєвого рівня населення ми спостерігаємо зростання злочинності серед неповнолітніх, збільшення кількості бездоглядних дітей. Більшість із них позбавлені сімейних зв'язків, покинуті батьками або самі покинули сім'ю, яка не змогла забезпечити нормальні умови життя та повноцінного розвитку. Ці діти, як правило, займаються жебракуванням, бродяжництвом, крадіжками, систематично вживають алкогольні напої, наркотичні речовини та часто стають жертвами злочинів або залучаються дорослими до протиправної діяльності. Їхнє життя і здоров'я постійно знаходяться під загрозою, а збільшення контингенту таких дітей становить загрозу для держави.

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. У системі виховання підростаючого покоління вона відіграє чи не найголовнішу роль: забезпечує дитині належні матеріальні й педагогічні умови для фізичного, морального та духовного розвитку. Однак сьогодні сім'я, як і все суспільство, зазнала значних змін. Вона з тих чи інших причин недостатньою мірою виконує свою основну функцію, і як результат – зростання кількості так званих неблагополучних сімей, у яких батьки неспроможні або не бажають сповна займатися вихованням власних дітей.

Виховання та забезпечення дітей – це насамперед турбота батьків або родичів. Але в деяких випадках суспільство повинно взяти на себе цю місію. Адже зростання кількості бездоглядних дітей при живих батьках (соціальне сирітство) стає дедалі поширенішим явищем і становить одну з головних проблем – порушується конституційне право дитини на виховання в сім'ї та батьківське піклування.

Соціальне сирітство для дітей передовсім має незворотні психологічні наслідки: порушення емоційної сфери, акцентуації характеру, прийняття неправильних моделей поведінки, засвоєння травмуючого досвіду та ін. Тому такі діти перебувають у групі ризику й потребують тривалої психокорекційної роботи з боку психологів та соціальних педагогів.

Психокорекційна робота проводилася цілеспрямовано в загальній системі виховної роботи з дітьми – соціальними сиротами на базі Снятинської ЗОШ-інтернату I–III ступенів Івано-Франківської області. Під час проведення експериментальної роботи ми визначили такі функції процесу перевиховання осіб з девіантною поведінкою.

1. Виховна функція – відновлення позитивних якостей, які переважали в поведінці до появи девіацій, звернення до минулого позитивного досвіду.

2. Компенсаторна функція – формування прагнення сублімувати руйнівну негативну енергію на інші об'єкти, які б частково задовольнили потребу в самоствердженні (самоосвіта, малювання, спортивні заняття тощо).

3. Стимулююча функція – активізація позитивної соціально корисної предметно-практичної діяльності, яка здійснюється за допомогою осуду або схвалення, тобто зацікавленого, емоційного ставлення до особистості підлітка, його вчинків.

4. Корегуюча функція – виправлення негативних якостей особистості підлітка й застосування різноманітних психолого-педагогічних методів, спря-

мованих на корегування мотивації ціннісних орієнтацій, установок, поведінки тощо.

5. Регулююча функція – це спосіб впливу соціальної групи на особистість підлітка, який викликає зміну ступеня його участі у внутрішньогрупових процесах та груповій діяльності в цілому. Формування власної активності, вибір особистістю підлітка відповідного варіанта поведінки полягає в прийнятті й засвоєнні зовнішніх впливів, цінностей соціального оточення.

У процесі реалізації психокорекційної роботи ми застосували такі методи (табл. 1).

Таблиця 1

Методи психокорекції підлітків – соціальних сиріт, схильних до девіантної поведінки

№ п/п	Методи	Прийоми	Сутнісна характеристика
1.	Метод формування і корекції свідомості особистості підлітка, його поглядів, переконань, переживань, світогляду (переконання, приклад, психолого-педагогічний вибух)	Роз'яснення ідей, норм, правил поведінки; доказ правильності чи помилковості певних поглядів і вчинків; спростування або заперечення думок і поглядів, що існують у підлітковому середовищі; аналіз підлітками спеціально підібраних і запропонованих конкретних ситуацій	Метод сприяє формуванню в особистості підлітка системи світоглядних, морально-правових, професійних, естетичних та інших цілей і цінностей; принципово по-новому висвітлює у свідомості взаємини, що склалися, надає йому можливість побачити себе ніби з боку, усвідомити та емоційно пережити всю недоречність поведінки
2.	Метод формування і корекції досвіду поведінки (привчання, вправи, доручення, вимоги, контроль)	Формування в підлітка навичок соціально-нормативної поведінки; відпрацювання способів поведінки в конкретно заданих умовах, різноманітних ситуаціях	Метод полягає в дотриманні вимог внутрішнього розпорядку, належного зовнішнього вигляду, особистої гігієни, правил культури спілкування між собою та іншими; розвитку вмінь вольової саморегуляції поведінки; підтримання дисципліни та порядку серед дітей – соціальних сиріт
3.	Метод додаткової мотивації й стимулювання поведінки (змагання, критика, покарання, заохочення, довіра)	Оцінка поведінки та вчинків підлітка; виявлення в засуджених позитивних якостей	Метод виражається в певних обмеженнях свободи, позбавленні пільг; сприяє розвитку в підлітка потреби в самоствердженні, прагненні бути кращим
4.	Метод виявлення результатів виправлення та перевиховання (спостереження, природний експеримент, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації, спеціальні психодіагностичні методики	Сприйняття поведінки підлітків, виявлення змін у поглядах і переконаннях підлітків, зібрання відомостей про особу	Метод полягає в отриманні зворотної інформації про результативність виправних впливів на підлітків, у здійсненні періодичних «зрізів» рівня їх виправлення

Надзвичайно важлива роль приділялася нами самокорекції аутоагресії, тривожності, демонстративності, залежної поведінки, підліткового інфантізму в підлітків, яка складалася з таких етапів: усвідомлення девіантних проявів, перепрограмування результатів, корекція девіантних дій.

Теоретичний блок експерименту склали бесіди, міні-лекції, теоретичні експрес-повідомлення, що сприяли ознайомленню з напрямками та підходами до формування соціальної спрямованості особистості підлітка.

До співбесід із підлітками ми залучали священнослужителів різних релігійних конфесій, працівників виправних закладів, журналістів обласної газети «Галичина», психолога, соціального педагога, людей, які мали в минулому негативний девіантний і деліквентний досвід, але стали успішними, з метою позитивного впливу на них.

Під час реалізації цього експерименту розв'язувався комплекс визначених нами завдань:

- розвивати активність підлітка з проявами девіантної поведінки; пробуджувати та прививати інтерес до себе й оточуючих;
- навчати механізмам саморегуляції, співпраці, адекватному прояву активності, вмінню керувати власним емоційним станом, вмінню здійснювати правильний вибір поведінки;
- прививати повагу до оточуючих, допомогти набути певного статусу, відстоювати власну думку;
- пробуджувати інтерес до самоосвіти, самовиховання, творчості;
- оптимізувати позитивний досвід, нівелювати досвід девіантної поведінки;
- створити й закріпити позитивні зразки поведінки.

Практичний блок був представлений в індивідуальній та груповій роботі з підлітками, яка спрямована на зміни емоційно-особистісних реакцій у поведінці, формування адекватних форм реагування, досвіду саморегуляції, зміни стереотипів, установок і ціннісних орієнтацій особистості.

Дослідження показало, що для успішної роботи необхідні:

- досвід роботи з даним контингентом;
- знання психологічної сутності аутоагресії та особливостей її перебігу;
- уміння проводити психолого-педагогічну діагностику особистості засудженого;
- уміння добирати адекватні методи впливу;
- уміння контролювати дію методів;
- уміння реагувати на нестандартні ситуації й приймати рішення в екстремальних умовах.

З метою корекції та психопрофілактики аутоагресивних проявів серед засуджених ми розробили психокорекційний тренінг (табл. 2), апробований в експериментальній групі підлітків 8–9 класів (відібраних попередньо за психодіагностичними методиками) з проявами девіантної поведінки Снятинської ЗОШ-інтернату I–III ст., який включав 26 годин занять.

Програма психокорекційного тренінгу

№ п/п	Назва теми	Кількість годин	Методичний інструментарій
1.	Установлення контакту. Знайомство	2	1. Вступна бесіда 2. Оголошення правил роботи в групі 3. Релаксація з психокорекційним змістом «Що, навіщо і чому?»
2.	Усвідомлення і розширення інформації про себе і проблеми агресивної поведінки	2	1. Вправа «Хто Я?» 2. Вправа «Базар якостей» 3. Вираження й аналіз поведінки впевненої, агресивної та невпевненої людини
3.	Переоцінка власної гідності. Самооцінка рис характеру	2	1. Вправа «Виговорись» або варіант «Напиши листа» 2. Психотехніка «Мені приємно, коли...» 3. Вправа «Мої сильні й слабкі сторони»
4.	Переоцінка оточення. Ставлення до невдач, образ та незадоволення Подолання негативних емоцій, конфліктів і труднощів	2	1. Релаксація «Про образу і образливість» 2. Вправа «Я не люблю...» 3. Спілкування з агресивним співрозмовником 4. Вправа «Дитячі образи»
5.	Внутрішньогрупова підтримка. Повага до себе й оточуючих. Уміння прощати	2	1. Релаксація з психокорекційним змістом «Уміння прощати» 2. Вправа «Комплімент» 3. Психотехніка «Я відчуваю в тобі...» 4. Вправа «Зробіть приємне» 5. Вправа «Комплімент на руці»
6.	Стосунки з оточуючими людьми. Значущі для мене люди. Дружба	2	1. Вправа «Значущі для мене люди» 2. Вправа «Інтерв'ю» 3. Дискусія «Кого можна назвати другом» 4. Вправа «Знаки уваги»
7.	Катарсис. Відчуття і вираження власного ставлення до проблеми аутоагресивної поведінки	2	1. Вправа «Зморшки» 2. Вправа «Маріонетка» 3. Вправа «Небо» 4. Вправа «Повітряна кулька»
8.	Зміцнення Я. Ухвалення рішення змінити власну поведінку	2	1. Вправа «Випадок, коли мене несправедливо образили». 2. Вправа «Асоціації». 3. Вправа «Переступити межу»
9.	Пошук альтернативи. Можливі варіанти заміни аутоагресивної поведінки	2	1. Вправа «Я і агресія» 2. Вправа «Нумо, голосніше» 3. Вправа «Американка»
10.	Шкідливі пристрасті. Чи можна їх позбутися?	2	1. Дискусія «Наше життя таке, яким ми його робимо» 2. Вправа «Подолання труднощів»
11.	Контроль за стимулами: уникнення або контроль за стимулами, що провокують аутоагресивну поведінку	2	1. Вправа «Як виразити образу і незадоволення» 2. Вправа «Що краще» 3. Вправа «Аукціон»
12.	Підкріплення: самозаохочення з боку оточуючих за зміну поведінки	2	1. Вправа «Відчуття протилежних сил» 2. Завдання «Зебра» 3. Вправа «Все одно ти молодець, тому що...»
13.	Неагресивне спілкування	2	1. Вправа «Групова скульптура» 2. Вправа «Ніжні слова» 3. Вправа «Переступити межу»

Тренінг проводився 4 рази на тиждень з дозволу директора школи-інтернату, тривалістю 2 години, у кімнаті психоемоційного розвантаження. Кількість досліджуваних експериментальної групи складала 29 чоловік. У групі ми визначили загальноприйняті правила, яких усі повинні дотримуватись. У цілому, підібрані вправи, завдання, ігри слугували засобами для:

- а) підвищення самооцінки підлітків (вправи «Мої сильні й слабкі сторони», «Мені приємно, коли...»);
- б) подолання аутоагресивних проявів (вправи «Я не люблю...», «Подолання труднощів»);
- в) заміни девіантних зразків поведінки на соціально прийнятні (вправи «Я і агресія», «Нумо, голосніше», «Американка»);
- г) уміння висловлювати критику (вправи «Я не люблю...», «Як виразити невдоволення»);
- д) тренування тактовності, толерантності в спілкуванні (вправи «Комплімент», «Я відчуваю в тобі...», «Зробіть приємне», «Комплімент на руці»);
- е) уміння об'єктивно оцінити свої недоліки (вправи «Випадок, коли мене несправедливо образили», «Асоціації», «Переступити межу»).

Перші заняття сприяли згуртованості, саморозкриттю засуджених у ході занять, виробленню позитивної мотиваційної установки на засвоєння тренінгових вправ. Так, проводячи вправу «З якою метою?», під час якої кожен з учасників висловлювався, з якою метою він прийшов на тренінг і який результат він очікує від себе та своєї тренінгової групи, більшість підлітків зовсім не усвідомлювали мету занять і нечітко формулювали свої сподівання щодо вказаної роботи, проявляли незадоволеність, тривожність, фрустрацію.

Активне соціально-психологічне навчання, яким є тренінг, відрізняється обов'язковою взаємодією учасників між собою. Тому ситуації для тренінгу добиралися так, щоб, моделюючи поведінку кожного учасника під час виконання ігрової ролі, максимально об'єднати всіх у процесі взаємодії. Сама група, включаючи психолога-тренера, стає моделлю для вивчення соціально-психологічних явищ і практичною лабораторією для формування необхідних умінь.

Тому ми намагалися застосовувати різні форми роботи: у підгрупах, у парах, індивідуальну роботу. На кожному занятті проводили тематичну бесіду із засудженими (індивідуальну і групову). Відомо, що і під час вивчення особистості підлітка, і під час здійснення на кожного з них індивідуального виховного впливу великого значення набуває вміння співробітника встановлювати психологічний контакт. І в рамках школи-інтернату це далеко не завжди вдається зробити успішно. Проводячи бесіди, ми користувалися методикою Л.Б.Філонова, яка дозволяє подолати бар'єри й непорозуміння. Запропонована методика включає такі стадії контактної взаємодії.

1-ша стадія – «Накопичення первинної згоди». Ця стадія передбачає «відкриття спілкування», початкове зняття напруги, психологічних бар'єрів. Для цього необхідно переконати засудженого в емоційному прийнятті оточуючих, заохочувати відкрите вираження думок та почуттів за допомогою емпатії, зменшення напруги «виговорення».

2-га стадія – «Виділення й обговорення головних інтересів, особливо тих, які збігаються». Головне завдання цієї стадії – скорочення дистанції між співрозмовниками, створення основи, своєрідної платформи для психологічного об'єднання. За правильної реалізації стадії співрозмовники стають один для одного джерелами позитивних емоцій. Робота на цій стадії будується так, щоб спільний інтерес був знайдений якомога швидше і щоб він став домінуючим.

3-я стадія – «Прийняття принципів та якостей, які пропонуються й корисні для спілкування». Головним на цій стадії є виділити, словесно окреслити, визначити ті позитивні, найбільш цінні та провідні особистісні якості кожного зі співрозмовників, які взаємно приймаються як корисні для розвитку контактного спілкування, взаємопідтримки. На основі цього підґрунтя підвищується стійкість взаємостосунків осіб, що контактують.

4-та стадія – «Виявлення якостей, небезпечних для спілкування». Ця стадія розрахована на те, щоб отримати більш повний особистісний портрет співрозмовника, визначити ті його негативні якості, які раніше могли не проявитися, але властиві йому, і в подальшому можуть стати перешкодами для контактної взаємодії.

5-та стадія – «Індивідуальний вплив та адаптація до співрозмовника». Головна особливість цієї стадії – специфічний вплив на особливості іншої людини за допомогою зміни власних якостей. Людина «налаштовується» на партнера й створює зі своїх якостей своєрідне середовище, до якого той пристосовується. Таким чином, одна людина для того, щоб керувати іншою та встановлювати сприятливі стосунки, насамперед регулює свої власні якості, коригує їх прояв і свою поведінку, тим самим впливаючи на партнера.

6-та стадія – «Вироблення загальних правил взаємоспівробітництва». Головним завданням цієї стадії є прийняття деяких спільних правил, які вироблені обома сторонами і які будуть надалі регуляторами спілкування.

Важко давалися засудженням вправи «Ніжні слова», «Компліменти», «Зробіть приємне», «Уміння прощати», «Знаки уваги».

У процесі характеризування тривожності підлітки демонстрували напруженість, скованість, підвищене збудження, боязнь нового, невідомого, невпевненість у собі, занижену самооцінку, очікування неприємностей, осуду з боку оточення, безініціативність, пасивність. Характеризуючи агресивність, підлітки проявляли впертість, прагнення заперечувати, відмовлятися, дратівливість, напади гніву, вибухи злості, обурення, прагнення образити, принизити, егоцентризм, самовпевненість, завищену самооцінку. На прохання відмітити обрані якості в себе підлітки відзначили дещо іншу картину на початку експерименту і по його закінченні (табл. 3).

Як бачимо, за самооцінкою підлітки відзначають більш позитивний особистісний «портрет».

Після кожного заняття підлітки ділилися враженнями, труднощами, висловлювали побажання й оцінювали свій стан за допомогою спеціальної анкети, у яку було включено сім критеріїв успішності діяльності тренінгової групи, а саме: небажання виступати, висловлювати свою думку; страх через

те, що тебе неправильно зрозуміють; незадоволеність, аутоагресія; задоволеність від занять і спілкування; агресія; бажання дискутувати й сперечатися; позитивне самопочуття в групі.

Таблиця 3

Самооцінка якостей підлітків – соціальних сиріт, схильних до девіантної поведінки, в експериментальній групі (до і після експерименту)

Якості	До експерименту	Після експерименту	Якості	До експерименту	Після експерименту
Напруженість	5	2	Впертість	4	3
Скованість	5	2	Прагнення заперечувати	5	4
Підвищена збудливість	4	2	Дратівливість	5	4
Боязнь нового	5	4	Напади гніву	5	3
Невпевненість у собі	4	2	Вибухи злості	5	3
Осуд з боку оточуючих	5	3	Обурення	4	3
Безініціативність	5	4	Егоцентризм	3	2
Тривожність	4	2	Самовпевненість	3	2

Успішність діяльності в тренінговій групі оцінювалася за такими критеріями: 0 – відсутність ознаки; 1 бал – низький рівень; 3 бали – середній рівень; 5 балів – високий рівень. У кінці занять ми застосували анкету для вивчення ефективності тренінгових занять (рис. 1).

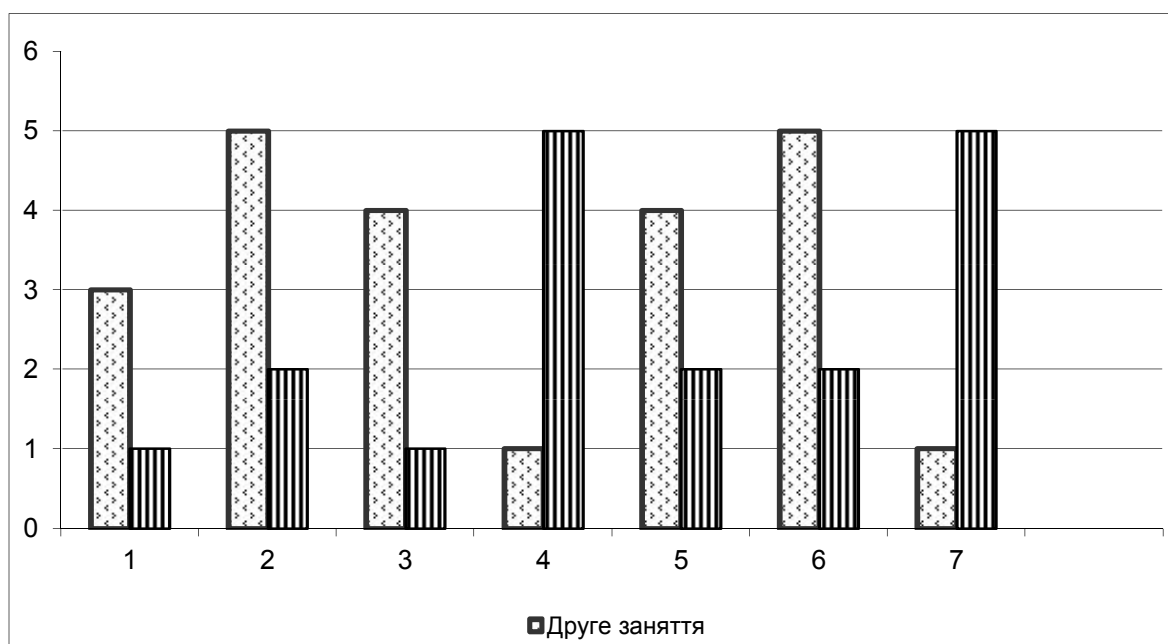


Рис. 1. Динаміка успішності тренінгової діяльності експериментальної групи (за показниками другого й останнього заняття):

- 1 – небажання виступати, висловлювати свою думку;
- 2 – страх через те, що тебе неправильно зрозуміють;
- 3 – незадоволеність, аутоагресія;
- 4 – задоволеність від занять і спілкування;
- 5 – агресія;
- 6 – бажання дискутувати й сперечатися;
- 7 – позитивне самопочуття в групі

Як бачимо, на другому занятті вибирали небажання виступати, висловлювати свою думку, страх через те, що тебе неправильно зрозуміють, агресію, бажання дискутувати й сперечатися.

Висновок. Основну мету психологічної корекції девіантної поведінки особистості можна сформулювати як досягнення позитивних поведінкових змін. У роботі з підлітками, які мають девіантні прояви, особливо важливо бути делікатним та поважати право особистості на власний вибір.

Рання діагностика схильності до девіантної поведінки дає змогу своєчасно розпочати психокорекційну роботу з такими індивідами з метою запобігання в них реалізації цієї схильності.

Отримані в процесі дослідження результати дозволять окреслити основні напрями профілактики девіантної поведінки серед підлітків – соціальних сиріт.

1. Діти «групи ризику»: психологічні, соціальні та правові аспекти. – К. : Київ. міська держ. адміністрація. Служба у справах неповнолітніх, 2001. – 192 с.
2. Робоча книга пенітенціарного психолога / за заг. ред. В. М. Синьова, В. С. Медведєва. – К. : Леся, 2000. – 198 с.

УДК 316.614.6

Оксана Лютак

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті здійснено теоретичний аналіз соціально-психологічних аспектів медіасоціалізації, а також представлено результати дослідження особливостей медіасоціалізації сучасних старшокласників.

Ключові слова: соціально-психологічні чинники соціалізації, медіасоціалізація старшокласників, ризику медіасередовища, медіавплив.

The article presents a theoretical analysis of the socio-psychological aspects of mediasocialization, the results of the study of mediasocialization of the modern senior pupils.

Keywords: socio-psychological factors of socialization, mediasocialization of the senior pupils, the risks of mediaenvironment, mediainfluence.

З розвитком глобалізаційних процесів, з появою Інтернету медіапростір став, з одного боку, безмежно плюралістичним, а з іншого, – практично некеруваним. У зв'язку із цим, у всьому світі (і наша країна не виняток) дедалі сильніше проявляється занепокоєння щодо його екологічного стану. По-перше, йдеться про надмірні інформаційні перевантаження, яких зазнає сучасна людина, по-друге, у сучасному медіапросторі є надлишок різного роду інформаційно-психологічних «забруднень», презентованих у формі «псевдоінформації» та «інформаційного сміття», до яких, як правило, належать тоталітарна пропаганда, нав'язлива реклама, штучні інформаційні події та «психологічні агресори» (аудіовізуальна продукція з елементами агресії, жорстокості, насильства, жахів, порнографії). Усі ці «забруднення» становлять «агресивний» текст – невід'ємну частину спільного медіапростору, що

отримує можливість впливати на окремих індивідів і на суспільство в цілому, у тому числі й на перебіг процесу соціалізації.

Актуальність проблеми соціалізації молодого покоління зумовлена системною кризою українського суспільства, в результаті якої сучасна молодь формується в умовах швидких змін політичних, соціально-економічних, світоглядних і духовних основ людського життя. Реформоване медіасередовище стає каналом дії на молодь зразків масової культури, що закріплюють споживчі установки. Опосередковане сприйняття світу формує в підлітків та юнацтва помилкові цінності, нездатність до самостійного ухвалення рішень, призводить до спотвореного розуміння моральних законів. Тож назріла необхідність дослідження соціалізації особистості старшокласників під впливом медіасередовища.

Мета і завдання дослідження: на основі теоретичного аналізу наукової літератури й проведеного дослідження виявити психологічні чинники, що зумовлюють специфіку медіасоціалізації в період ранньої юності.

Безперечно, вивчення соціально-психологічних аспектів медіасоціалізації неможливе без розуміння теоретичних засад психічного розвитку й формування особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.П.Москалець, В.Кайзер, А.Маслоу, В.В.Москаленко та ін.), загальнопсихологічних основ процесу соціалізації (І.В.Волков, О.П.Колісник, М.Н.Корнєв, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Максименко та ін.). Зокрема, психологічні теорії дослідження медіасередовища й масових комунікацій у вітчизняній і зарубіжній науці належать таким ученим, як М.О.Бойко, М.В.Бутиріна, Д.Брайант, Л.В.Матвєєва, С.Томпсон та ін. Загальні положення соціалізації саме в агресивному медіасередовищі розробили О.В.Петрунько, Т.В.Кузнецова, Є.В.Ольшанська та ін. Важливим напрямом означеної проблематики є теоретичні засади інформаційно-психологічної безпеки (О.О.Вовчик-Блакитна, Г.В.Грачов, О.А.Ліщинська та ін.), а також основні теоретичні положення досліджень медіаосвіти (А.В.Федоров, Л.А.Найдьонова, В.І.Іванченков та ін.). Проте цікавим й актуальним, на наш погляд, є дослідження особливостей медіасоціалізації сучасних старшокласників.

Соціалізація є одним з основоположних процесів, що забезпечує входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки, засвоєння нею певних соціальних ролей. Соціалізація триває протягом усього життя індивіда, проте на кожному віковому етапі має свою специфіку. Дуже важливим для особистісного росту є правильне проходження цього процесу в підлітковому та юнацькому віці.

У старшокласників на основі прагнення до автономії формується структура самосвідомості, яка дає змогу оцінювати свої здібності, особистісні якості та займатися самовдосконаленням. Посилення інтересу до своєї особистості в цей період є умовою цілеспрямованої самоосвіти та самовиховання. Провідним центром розвитку стає особистісне самовизначення, а центром життєвої ситуації – вибір життєвого шляху. Високого ступеня зрілості, диференціації та стабільності досягає моральна свідомість, яка характеризується переходом на конвенційний рівень: старшокласники починають

усвідомлювати морально-етичні проблеми, над якими замислюються дорослі, їхнє моральне самовизначення опосередковане не тільки процесами пізнання, а й міжособистісними взаєминами, виникненням інтимних стосунків з особами протилежної статі [11].

У старшому шкільному віці триває розвиток особливого виду діяльності – спілкування, основним партнером у якому є ровесник або значущий друг. У контексті соціалізації спілкування постає як засвоєння старшокласником соціокультурних цінностей під час навчання і його самореалізація в процесі соціальної взаємодії з учителями, однокласниками та іншими людьми.

Важливою соціально-психологічною особливістю цього періоду є розвиток соціальної компетентності як основної складової здатності старшокласника в процесі спілкування та взаємодії знаходити нових друзів і зберігати давніх. При цьому інтимність стає обов'язковим атрибутом дружби з ровесником однієї статі [5]. У структурі соціалізації старшокласників проміжною ланкою, яка регулює відповідність між їхньою поведінкою, діями, інтересами, потребами та інтересами суспільства, є цінності. Виходячи із цього, соціально-психологічним феноменом старшого шкільного віку можна вважати вибір особистісних цінностей та індивідуальної лінії поведінки.

Виокремлюють такі найважливіші психологічні чинники соціалізації старшокласників: соціально-психологічні (характеризують мікросередовище школярів, його інститути соціалізації, норми, цінності); ефективні умови взаємодії (взаєморозуміння, сприймання людьми один одного); механізми впливу на особистість (розвиток її потреби в спілкуванні тощо); психолого-педагогічні та соціально-педагогічні (виявляються у вибірково-активному ставленні старшокласників до сфери спілкування, педагогічних впливів сім'ї, школи, суспільних інститутів, соціально-моральних цінностей і норм, представлених на мікрорівні) [2].

Безсумнівно, що важливу роль у соціалізації сучасних старшокласників відіграють медіа. З.Бжезинський, Н.Луман, М.Маклюен, Е.Тоффлер та багато інших теоретиків інформаційного суспільства визначають останніх як нову цивілізацію, названу Е.Тоффлером цивілізацією Третьої Хвилі, для якої, з одного боку, характерні урізноманітнення й поширення у світових масштабах медіа і медіатехнологій, а з іншого, – «демасифікація» медіапростору, подрібнення й збільшення культурної неоднорідності медіааудиторії, руйнування досі існуючих у її свідомості спільних програм тощо [6]. Важливою ознакою інформаційних суспільств є те, що в їх сукупному інформаційному тексті переважають аудіовізуальні образи, тобто образи, створені за допомогою технічних, електронних засобів (медіаобрази). З огляду на це, у світовій практиці медіадосліджень створений за допомогою аудіовізуальних засобів інформаційний текст означається як медіатекст, простір, у якому цей текст обертається, – як медіапростір, а самі інформаційні суспільства – як медіасуспільства, тобто суспільства з розвиненими аудіовізуальними медіа [1; 3]. Важливою системоутворювальною складовою соціального середовища людей, що живуть в інформаційних суспільствах, є інтегровані, «вплетені», «вбудовані» в нього медіатексти, які, зрештою, складаються в спільний мета-

медіатекст, що утворює принципово нову, альтернативну, віртуальну реальність – медіареальність, яка вплітається в реальність соціального середовища і воно набуває нових рис і ознак. Отже, медіатекст стає учасником середовища, і саме в цьому полягає його соціально-психологічна природа.

Нині віртуальна реальність має цілком реальні ознаки: 1) контекстуальність (ефект неперервного існування віртуального світу, постійне добудовування його на основі обмежених у часі контактів; 2) реалістичність (достовірність симуляції реальності з погляду комунікантів); 3) активність (експансія віртуального світу в міжособистісний простір); 4) керованість (підкорення віртуальності волі комунікантів); 5) ресурсоздатність (потенційні ресурси, які можуть бути використані комунікантами) [4].

Важливою змістовою характеристикою медіасередовища є його інтерактивність, яка сповна проявилася з появою комп'ютерних технологій і мереж. Інтернет, інтерактивна телемережа, інші комунікативні системи, які застосовують двобічний зв'язок, передають образи й звуки у двох напрямках, формують відчуття багатовимірності чуттєвого сприймання не лише в найближчих співрозмовників, а й у спільноти планетарного масштабу. Ця глобальна інформаційно-комунікаційна мережа отримала назву «глобальне село» (global village) [9, с.201], що означає: за власної згоди всі учасники мережі в будь-який момент, незалежно від місця перебування, доступні для інтерактивної комунікації, діалогу один з одним.

Ризики медіавпливу зумовлені його соціально-психологічною природою, а саме такими особливостями, як: а) масовість і масштабність; б) одночасність; 3) регулярність і тривалість, які є доцільними й достатніми з огляду на цілі, завдання, фінансові й технічні можливості агентів впливу. За цих умов будь-які ідеї (сенси, слогани й т. ін.), якщо вони постійно є в медіапросторі, уживлюються у свідомість, починають сприйматись як доведені істини й можуть перетворитися на переконання, що змінюють соціальну поведінку людей [1].

Телебачення, радіо, комп'ютери нерідко замінюють батьків, і часте спілкування з ними призводить до результатів, які не завжди вдається передбачити, а потім виправити. Так, фахівці підраховали, що старшокласники в Україні дивляться телевизор у середньому по чотири години в день. За шкільні роки молоді люди проводять біля екрана 15 тис. годин і бачать не менше 13 тис. випадків насильницької смерті, хоча за роки навчання проводять на уроках близько 11 тис. годин, тобто значно менше часу, ніж перед екранами телевизорів. Соціологи з університету Пенсільванії, які вивчали проблему сцен насильства на ТБ, дійшли неймовірного висновку: кількість таких сцен у дитячих програмах перевищує те, що бачать дорослі в найпопулярніший час – прайм-тайм [2].

Людина медіасупільства змалечку перебуває у сфері впливу медіасередовища й численних медіа, що стають її соціальним повсякденням. З медіа вона отримує: необхідну інформацію; зразки й моделі поведінки в соціумі; приклади належних, соціально прийнятних переживань; можливість уникати тиску буденності й переживати яскраві – «позитивні» (катарсис, радість, есте-

тичне задоволення) і «негативні» (сум, тривога, страх, відчуття ризику) емоції та почуття; альтернативні приклади відпочинку і дозвілля. Ці можливості медіасередовища ідеально узгоджуються з природними віковими потребами дітей і тому міцно утримують їх у сфері свого впливу. Старшокласники можуть пізнавати життя з альтернативного джерела – через аудіовізуальні образи, екранні медіа (телебачення, Інтернет), які для багатьох замінюють традиційні джерела соціалізації, стають справжнім «підручником життя» [8].

Репертуар телепередач, який обирають підлітки, має, на жаль, суто «підліткові» пріоритети, діти обожають фільми з насильством, особливо фільми жахів, і це захоплення має виражену вікову динаміку. Тому насичений агресією телевізійний ефір становить окрему проблему. Базовими ознаками, які дають підстави визначити медіасередовище як агресивне, є: надмір у ньому агресії, жорстокості й насильства (медіанасильство); його висока маніпулятивна спроможність, тобто здатність чинити потужний психологічний тиск на внутрішній світ, думки, почуття й поведінку не тільки споживачів мас-медіа, а й усіх, хто перебуває поряд із ними в одних соціальних мережах; нестабільність, турбулентність, які створюють загальне відчуття ненадійності, а отже, породжують страх, фрустрацію [7].

Ці ознаки інколи переходять одна в одну, чинять психологічний тиск на тих, хто перебуває в медіасередовищі і потенційно здатні завдати їм психологічної шкоди. Сучасне медіасередовище – це величезна кількість інформації з елементами жорстокості, насильства, жахів. Усе це разом означається як медіанасильство, основними формами якого є: пропаганда й заклики до насильства, зокрема й на етичному ґрунті; деталізація («смакування») насильства – як дій кривдника, так і страждань жертви; позиціонування насильства як норми повсякденного життя (наприклад, створення позитивного образу жорстокого, але справедливого героя); демонстрація технології кримінальних злочинів (виготовлення зброї, приготування наркотичних сумішей у домашніх умовах тощо); пропагування терпимості до насильства, а отже, «розмивання» настанов на боротьбу з ним, протидію йому тощо [10]. Таке медіанасильство цілком слушно розглядається як форма психологічного тиску на думки, емоції, почуття індивідів, навчання й примушування їх у певний спосіб думати, відчувати, чинити та боятися чогось, а також підштовхування їх до певних висновків і поведінки.

Агресивне медіасередовище існує як об'єктивна даність, з якою можна взаємодіяти – брати до відома й узгоджувати з нею своє соціальне життя й діяльність, яку можна заперечувати, якщо вона, наприклад, не узгоджується з внутрішніми установками, а можна намагатись ігнорувати її та якомога більше обмежити контакти з нею. Навіть якщо старшокласник із принципів міркувань не дивиться телевизор і не користується Інтернетом, він не перестає перебувати в спільному для всіх агресивному медіасередовищі й приречений на це перебування опосередковано.

Виходячи з вищеописаних теоретичних узагальнень, ми провели з допомогою авторського опитувальника анонімне діагностування старшокласників для перевірки їхньої життєвої позиції щодо медіапростору; виявлення інтер-

нет-залежності та аналізу результативності соціалізації старшокласників у медіапросторі. Опитано 153 учні старших класів Волочиського НВК № 6 Хмельницької області, ЗОШ № 5 та ЗОШ № 12 м. Івано-Франківськ.

Після проведення опитування ми отримали такі результати. Серед різних засобів медіапростору старшокласники надають перевагу: Інтернету – 56,25%; телебаченню – 36,25%; радіо – 2,5%; пресі – 5%.

Старшокласники проводять так час біля екрана телевізора чи комп'ютера: 5% – до трьох годин, 40% – до чотирьох на добу й більше. У вихідний день 30% – щонайменше дві години, 38,75% – до трьох годин, 31,25% – до чотирьох на добу і більше. З них продивляються сайти, грають у мережеві ігри – 17,5%; скачують інформацію – 12,5%; користуються електронною поштою – 13,75%; спілкуються в соціальних мережах – 56,25%.

Найбільше юнаків і дівчат цікавлять новини – 8,75%; серіали – 11,25%; спортивні трансляції – 15%; музичні програми – 6,25%; політичні програми – 5%; мультфільми – 8,75%; художні фільми – 26,25%; розважальні програми – 16,25%; усе підряд – 2,5%. Респонденти надають перевагу таким соціальним мережам, як: «В контактi» – 51,25%; «Однокласники» – 28,75%; «Facebook» – 20%.

Улюбленими фільмами старшокласників є: комедії – 42,5%; мелодрами – 7,5%; трилери – 5%; детективи – 5%; фільми жахів – 17,5%; бойовики – 22,5%.

Під час перегляду різних форм насильства на екрані учні старших класів відчують: страх – 48,75%; відразу – 26,25%; цікавість – 25%.

Агресія проявляється в життєдіяльності респондентів таким чином: фізична агресія – 11,25% (використання фізичної сили проти іншої людини); вербальна агресія – 12,5% (вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст мовних звертань до інших (погрози, прокляття); непряма агресія – 7,5% (використання в непрямий спосіб чуток, пліток та вияв афектів у криках, тупотінні ногами); негативізм – 11,25% (опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів і керівництва, яка може виявлятися від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів); роздратування – 17,5% (схильність до збудження, готовність виявити грубість, запальність); підозріливість – 18,75% (схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, упевненість у недобрим намірах оточуючих); образливість – 10% (вияв ненависті до оточуючих та заздрості, що зумовлений почуттям гніву, незадоволеності однією людиною або цілим світом за дійсні або уявні страждання); почуття провини – 11,25% (ставлення та дії щодо себе або оточуючих, які переконані в тому, що респондент є поганою людиною або діє неправильно: безсовісно, зле).

36,25% старшокласників є звичайними користувачами Інтернету, можуть іноді проводити занадто багато часу в мережі, проте контролюють себе. У 40% старшокласників періодично виникають проблеми через користування Інтернетом, як наслідок, їм необхідно визначити цілісний вплив цих проблем на їхнє життя. Для 23,75% респондентів користування Інтернетом є джерелом суттєвих проблем у житті. Вони повинні оцінити вплив Інтернету на життя й виявити та проаналізувати проблеми, які виникають через користування ним.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можемо зазначити, що особливий вплив соціуму в старшому шкільному віці опосередкований центральними новоутвореннями, якими в підлітковому віці є розвиток самосвідомості, а в юнацькому – особистісне самовизначення. Медіасередовище містить як значний соціалізаційний потенціал, так і численні ризики для певних категорій старшокласників з тими чи іншими дефектами первинної соціалізації. Воно перебуває в стані відкритої системної взаємодії із суб'єктами, що в ньому діють. У процесі такої взаємодії конкретний індивід вибудовує власне медіасередовище, і те, наскільки значущим, деструктивним чи, навпаки, конструктивним воно для нього стає, залежить від ступеня розгортання суб'єктного (індивідуального й колективного) потенціалу та від успішності його включення в соціалізаційний процес. Без сумніву, окреслена у статті проблематика потребує глибшого й детальнішого емпіричного вивчення, що й вважаємо перспективою подальшого дослідження.

1. Балл Г. О. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. Спеціальний випуск. – 2007. – С. 14–22.
2. Белінська І. В. Страхі та фобії, що продукуються ЗМК, як інструмент маніпулювання / І. В. Белінська // Людина у світі інформації : матеріали наукового семінару «Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності». – К. : Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С. 13–17.
3. Бойко М. О. Вплив телебачення та комп'ютерних технологій на формування особистості сучасного школяра / М. О. Бойко // Людина у світі інформації : матеріали наукового семінару «Соціально-психологічні проблеми медіаосвіти: від медіабезпорадності до медіазалежності». – К. : Вид-во Ін-ту журналістики, 2008. – С. 30–34.
4. Буряк В. Д. Інформаційний кайф чи світоглядно-інформаційна катастрофа? (Філософія жанровотворення у контексті інформаційного впливу) / В. Д. Буряк // Культура народів Причорномор'я. – 2007. – № 101. – С. 14–17.
5. Вовчик-Блакитна О. О. Оздоровлення інформаційного простору як психологічна проблема / О. О. Вовчик-Блакитна, Т. С. Гурлева // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Т. VIII, вип. 7. – С. 51–56.
6. Злобіна О. Т. Особистість як суб'єкт соціальних змін / О. Т. Злобіна. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2004. – 400 с.
7. Климчук Н. В. Ідеологічне у психосоціальній динаміці / Н. В. Климчук // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 10 (13). – С. 48–64.
8. Колісник О. П. Національна соціалізація української молоді на початку ХХІ століття / О. П. Колісник // Перспективи психології. – 2007. – Вип. 9. – С. 5–11.
9. Ліщинська О. А. Інформаційно-психологічна безпека соціокультурного імунітету : монографія / О. А. Ліщинська. – Івано-Франківськ, 2013. – 144 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – С. Пб. : Евразия, 1999. – 478 с.
11. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – С. Пб. : Речь, 2006. – 365 с.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ПРОЖИВАННЯ І НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто особливості соціально-психологічної адаптації іноземних студентів, що виникають у період проживання та навчання в українському вузі.

Ключові слова: адаптація, вища освіта, іноземні студенти, бар'єр

The socio-psychological peculiarities of foreign students are studied in this article.

Keywords: adaptation, higher education, foreign students, barrier.

Плідна співпраця України з багатьма країнами світу в галузях освіти і науки, медицини, економіки, права тощо зумовлена не тільки зовнішньою політикою уряду й вигідним геополітичним положенням нашої країни, що, у свою чергу, сприяє інтенсивному процесу обміну досвідом та культурним надбанням держав. Недарма увага акцентується саме на важливих трансформаціях у сфері освіти, де формується майбутній кваліфікований фахівець. Якісні реформи в системі вищої освіти сприяють покращенню іміджу ВНЗ і залученню іноземців до навчання в Україні. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України кількість іноземних студентів порівняно з минулими роками зросла в тисячі разів і на 2012/13 навчальний рік становить близько 56 тис. Незважаючи на те, що в списку тисячі кращих навчальних закладів світу українських ВНЗ немає, студенти з Індії, Азії, Африки, Росії та Європи продовжують приїжджати на навчання в Україну.

Особливо приваблюють чужинців інженерні спеціальності та медицина. Зокрема, в Івано-Франківському медичному університеті станом на 2012/13 навчальний рік навчається 850 студентів із 44 країн світу. Завдяки злагоженій роботі адміністрації та викладачів університету, ІФМУ посідає шосте місце в рейтингу вищих медичних навчальних закладів України. На користь українських медичних ВНЗ свідчить той факт, що іноземні студенти можуть проходити практику в лікарнях і безпосередньо спілкуватись із пацієнтами. А ті студенти, котрі навчаються в університетах США й Канади, працюють або за комп'ютерами, або з муляжами й стендами, не маючи прямого контакту з хворими [5].

Приїжджаючи в Україну на навчання, іноземці змушені змінити своє звичне середовище й пристосуватися до нових умов проживання і навчання. Проблема особливостей адаптації іноземних студентів до умов життя в незнайомій країні є **актуальною** в усьому світі. Адаптація іноземного студента – це складний, динамічний, багаторівневий і багатосторонній процес перебудови мотиваційної сфери, комплексу наявних навичок, умінь і звичок відповідно до нових для нього умов. Процес адаптації іноземних студентів включає декілька аспектів: пристосування до нового соціально-культурного середовища, нової мови спілкування, системи освіти, кліматичних і побутових умов.

Звідси випливає і **мета** статті – аналіз суттєвих і вагомих складових процесу адаптації іноземних громадян до проживання та навчання у ВНЗ, зокрема в ІФМУ.

Термін *адаптація* походить від латинського слова *adaptacio*, що означає *приспосовування*. Адаптація в широкому сенсі розуміється як пристосування людини до навколишніх умов і має два аспекти: біологічний і психологічний. У біологічному сенсі адаптація – пристосування організму до умов навколишнього середовища. Психологічний аспект полягає в пристосуванні людини як особистості до вимог конкретної соціальної групи та суспільства в цілому з урахуванням своїх потреб, прагнень та інтересів [4, с.12].

У психології існує теорія, відповідно до якої процес фізіологічної адаптації складається з трьох фаз: порушення гомеостазу, руйнування старої програми, формування нової програми. Неповне проходження цих трьох фаз, або «схоплення» на другій фазі, означає утруднену або, відповідно, неповну адаптацію. «Маркерами» цього стану можуть бути такі ознаки, як підвищене реагування на будь-які навантаження, погіршення самопочуття або поновлення старих захворювань.

Референтними показниками адаптованості особистості є емоційні стани. Позитивні емоції, які людина відчуває в стосунках з друзями, у побутовій сфері, задовільне самопочуття, відчуття душевного комфорту – усе це фактори адаптованості особистості. Відповідно до існуючої теорії, у кожної людини є концептуальна модель зовнішнього світу, за якою формується план і програма поведінки. У людей з високим рівнем тривожності ця модель є нестійкою, що в екстремальній ситуації може призводити до відмови від діяльності. До факторів, що погіршують адаптацію в екстремальній або складній ситуації, належить брак інформації. Цей фактор є основною причиною дезадаптації. Саме через нестачу інформації можуть включатися емоції й починатися стресові стани. Навпаки, полегшує адаптацію досвід людини, особливо в подоланні труднощів, хороше здоров'я та вольові якості [4, с.30].

Соціально-психологічні проблеми інтеграції іноземних студентів в українську соціокультурну дійсність, як правило, розглядаються в рамках ефективної організації навчально-виховного процесу у вузах, де навчаються іноземці. Загальна тривалість адаптації та ступінь її успішності залежать від цілого ряду різнопланових чинників. До числа об'єктивних чинників належать: бажання інтегруватися в новий простір; прагнення до подолання інформаційної ізоляції; установлення комунікативних зв'язків з навколишнім середовищем і людьми; наявність мотиваційних потреб до здобуття вищої освіти; існування інтернаціональних навчальних груп; наявність вимог нової педагогічної системи; присутність студентів різних регіонів світу; незнання й неволодіння мовою міжкультурного спілкування в іншомовному середовищі; відсутність навичок поведінки в умовах міжкультурної взаємодії та ін. Суб'єктивні фактори – це: психологічна структура особистості, в основі якої лежать психофізіологічні функції й мотиви поведінки; національно-психологічні особливості студентів різних регіонів світу; система відношення студентів до всіх компонентів навчального процесу у вузах; змістовні ознаки

психологічних факторів навчального процесу (гностичний, когнітивний і фактор задоволеності ефективністю навчальним процесом); фактори психологічної атмосфери, що впливають на успішність навчання іноземних студентів; емоційні чинники навчальної успішності [3].

На Прикарпатті впродовж 1992–2003 рр. навчання іноземців в ІФМУ проводилося українською та російською мовами; кількість студентів не перевищувала двох десятків. Практичних занять з дисципліни «Українська мова для англomовних студентів» не вистачало для успішної активної адаптації не тільки до навчання, а й до умов проживання в суцільно українськомовному середовищі Івано-Франківська та області. Інформаційна перенасиченість, мовний бар'єр значно гальмували розуміння нового, що, відповідно, впливало на процес засвоєння матеріалу.

Ситуація значно покращилася з відкриттям 2003 року в ІФМУ підготовчого відділення [5]. Іноземці протягом першого семестру вивчають українську чи російську мову, знайомляться з містом, українською культурою. А вже з другого семестру додаються базові дисципліни. Оперуючи мінімальним словниковим запасом, студентам легше розуміти й сприймати навчальний матеріал. Отже, за рік навчання на підготовчому відділенні іноземні студенти почуваються впевненіше в новому соціумі.

На початковому етапі «вливання» в новий соціум багато часу займає адаптація до клімату (особливо важко пристосуватися студентам з Африки до мінливості нашої погоди) і режиму дня. Через фізіологічні особливості організму деякі студенти до ночі відпочивають, а потім починають вести активний спосіб життя, що може призвести до конфліктних ситуацій. Задля попередження таких випадків викладачі намагаються пояснити норми проживання чи то в гуртожитку, чи в орендованій квартирі.

Курс «Країнознавство» допомагає студентам зрозуміти історію, культуру та національні традиції України, зокрема Прикарпаття. Це не тільки допомагає мотивувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, а й допомагає їм глибше зрозуміти менталітет жителів нашого краю. Із захопленням студенти-іноземці сприймають національний фольклор, зокрема відвідують майстер-класи з виготовлення писанок, ляльок-мотанок, ліплення глиняних горщиків тощо. Саме розуміння традицій і звичаїв допомагає краще зрозуміти українців.

Особливість та успішність навчання визначає вік студентів і перерва у навчанні між закінченням навчального закладу на Батьківщині та вступом у ВНЗ в Україні. Студенти 18–30 років входять у різні вікові групи, мають різний життєвий досвід, різний ступінь розвитку інтелекту та психофізіологічних функцій.

Ураховуючи вищезазначене, викладач повинен так раціонально організувати навчальний процес, щоб адаптація іноземних студентів відбувалася швидше й безболісно, а навчання у ВНЗ було успішним.

Проте головним індикатором адаптації до проживання й навчання в Україні є подолання мовного бар'єру, який можна назвати наріжним каменем на шляху до порозуміння в чужому суспільстві, подолання якого залежить від мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових та операціональних компонентів.

Мовний бар'єр у спілкуванні поза межами вищого навчального закладу та студентського містечка є однією з найбільш стресових ситуацій для іноземних студентів та етапом процесу адаптації, який важко здолати. Недостатні мовні навички та знання, фізичне навантаження пов'язане з труднощами акліматизації, моральне й психологічне напруження створюють додатковий тиск на студентів.

Специфіка навчальної дисципліни «українська мова як іноземна» визначає врахування і додаткових психологічних принципів, таких як комунікативність навчання; значимість предмета спілкування, тобто важливість для англomовних студентів проблеми, теми, предмета спілкування; задоволення від спілкування; рефлексивність навчання, що дозволяє довільно керувати процесом засвоєння мови, оцінюючи адекватність засобів і способів формування та формулювання думки на іноземній мові; відсутність соціальних бар'єрів, що стримують вільне іншомовне спілкування.

Вивчення другої мови (української або російської) є важливою складовою частиною в реалізації адаптації іноземних студентів. Це досить тривалий процес, який здійснюється поетапно. Ураховуючи такі психічні фактори, як увага, пам'ять, воля, уява, наполегливість тощо, викладачі вдало регулюють діяльність пізнання мови через мовлення в сучасній дійсності.

У комунікативно-функціональному підході до вивчення української мови як іноземної під час процесу навчання основну увагу зосереджують не на опануванні граматики, а на формуванні комунікативної компетенції, однією з основних засад якої є достатній лексичний запас. Саме недостатність словникового запасу призводить до порушення комунікативного акту, часто цілком блокуючи його. Незнання відповідної лексики найчастіше унеможливорює формулювання висловлювання, у той час як незнання правил граматики переважно лише спотворює чи порушує його. Отже, лексична компетенція є одним із найважливіших складників комунікативної компетенції [1, с.151].

Характерною особливістю в медичній освіті є необхідність уже на першому курсі оволодіння досить значним запасом слів, оскільки спеціальні терміни, що застосовуються, наприклад, в анатомії та гістології, вимагають спроможності синтетичного знання термінів водночас латинською, грецькою та українською (російською) мовами. Тому перші два роки перебування в Україні є вирішальними в мовній адаптації. Якщо процес адаптації проходить добре, у студента-іноземця значно менше проблем як у навчанні, так і в спілкуванні з мешканцями нашого краю. Коли ж словниковий запас іноземного студента залишився вельми малим, то це досить сильно лімітує його потенційні можливості в здобутті повноцінної освіти та глибокому засвоєнні всього обсягу знань і навичок, передбачених програмою вищої медичної освіти в Україні.

Для ефективного й швидкого засвоєння української (російської) мови, на наш погляд, доцільно переглянути принципи формування академічних груп студентів для вивчення мови з урахуванням мовних особливостей і навичок. Сформований мовний апарат, специфіка вимови та написання зумовлюють темпи засвоєння другої мови. Доцільно формувати академічні групи сту-

дентів за принципом належності їхньої рідної мови до певної категорії мов, наприклад, хінді, догри, урду, панджаби належать до родини індоарійських мов, мають спільні мовні норми, а студенти, які є носіями цих мов, будуть приблизно на однаковому рівні засвоювати українську (російську) мову. Самостійне вивчення й оволодіння українською (російською) мовою не під силу студентам, тому без плідної та послідовної роботи викладачів подолання мовного бар'єра неможливе.

Для більшості іноземних студентів уперше виникає проблема інтернаціоналізації через необхідність комунікації з носіями різних соціальних, етнічних, національних норм. В інтернаціональній групі міжкультурна комунікація здійснюється в процесі взаємодії не лише представників однієї культури з представниками інших культур, але і в процесі взаємодії іноземців з викладачем, який є носієм культури даної країни. У процесі спілкування зі студентами важливо враховувати їхні ціннісні орієнтації та специфіку національного менталітету. Можна акцентувати на своєрідності процесу комунікації представників різних культур.

Сформовані інтернаціональні групи студентів нерідко уповільнюють процес адаптації до навчання в ІФМУ. Студенти відчують труднощі від зіткнення з іншими культурами та менталітетом своїх однокурсників. Іноземним студентам у таких групах важко спілкуватись, тому що вони погано розуміють один одного, у них немає спільних інтересів, незважаючи на різні характери.

Звертаючись до національно-психологічної специфіки спілкування з африканськими студентами, слід пам'ятати, що їх відмінною особливістю є одержане ними традиційне виховання, що при зіткненні з реальністю приводить до виникнення в них почуття розгубленості, емоційної нестійкості, конфліктності. Ці властивості посилюються за наявності нового соціального та культурного середовища, у яке потрапляють африканські студенти, що приїхали в Україну. У роботі з такими студентами не рекомендується застосовувати демократичний стиль спілкування, оскільки традиційно в африканській системі освіти існує значна дистанція між викладачем і студентом, тому демократизм педагога розцінюється ними як прояв слабкості, невміння керувати студентами. Відзначаючи їхню високу працездатність і працьовитість, слід звернути особливу увагу на відсутність навичок самоорганізації, а також необхідність спеціально продуманої роботи щодо прищеплення цих навичок.

Відмінною рисою арабських студентів є релігійність. Як правило, завищена самооцінка й непосидючість, відсутність навичок самостійної роботи й надмірна товариськість, загострене сприйняття всього, що відбувається в новому соціокультурному середовищі, роблять спілкування з такими студентами складним і неоднозначним. Зайва емоційність студентів може призвести до небажаних учинків і конфліктності. Необхідно уникати демократизму в спілкуванні, особливо на початковому етапі навчання [2, с.210].

Викладачам під час роботи у таких групах необхідно бути особливо уважними, щоб зберегти психологічну стабільність, яка може бути зруйно-

вана через конфлікт культур. Тому, по-перше, викладачеві необхідно керуватися знанням особливостей комунікації представників різних народів, по-друге, учити їх терпимості стосовно один одного, по-третє, навчати студентів комунікативної поведінки носіїв мови, яка вивчається.

В ІФМУ навчаються представники різних релігій світу. Адміністрація навчального закладу, відповідно, урегульовує вихідні дні, релігійні свята країн, з яких приїхали студенти, потреби іноземних студентів у релігійних спорудах, культовому оснащенні. Також релігійний фактор треба враховувати, розподіляючи студентів у групи, надаючи гуртожитки та в системі викладання й підбору викладачів.

Важливу роль на процес адаптації іноземних студентів в Україні відіграє негативне ставлення українського населення, прояви расизму та ксенофобії. З кожним роком рівень нетерпимості українців до іноземних громадян зростає. Негативно українці ставляться не до всіх народів. В Івано-Франківську українці ставляться лояльно до африканських студентів. Різку форму негативізму іванофранківці проявляють до арабських студентів. Пояснення такого несприйнятливого ставлення суспільства до іноземних громадян тлумачиться перш за все відсутністю толерантності до всього «українського». Якщо африканські студенти з повагою ставляться до українців та із цікавістю вивчають традиції нашої країни, то араби переконані у своїй перевазі над іншими націями. Таке зверхнє ставлення викликає неприязнь українців до іноземців, а саме – арабів, і несприйняття їх у новому соціумі.

Щодо іноземних студентів, які навчаються в ІФМУ, то питання адаптації до навчального процесу треба розглядати в нерозривній єдності з адаптацією до нових умов існування: нова держава, суспільство, моральні й духовні цінності, світосприйняття та багато інших відмінностей. Виявлені критерії та умови адаптації іноземних студентів дають можливість координувати подальшу роботу з адаптації іноземних студентів до навчання в Івано-Франківському медичному університеті саме в цих напрямках.

Вивчення й урахування міжетнічних і міжкультурних особливостей у широкому контексті українського суспільства й окремих груп іноземних громадян закладає передумови конструктивного та ефективного формування адаптаційного процесу іноземних громадян в Україні. Якість освіти є дуже важливим компонентом залучення іноземців до навчання в Україні, але відсутність адаптаційної програми для них не дозволяє сповна забезпечити високий рівень знань та вмінь, отриманих у вузі. У зв'язку із цим забезпечення ефективної навчальної діяльності іноземних студентів передбачає застосування таких психолого-педагогічних засобів і прийомів роботи викладача в початковій групі:

1. Створення атмосфери відкритості, доброзичливості, толерантності, активної позитивної цікавості студентів один до одного. Така атмосфера багато в чому залежить від поведінки викладача на занятті, яка має бути еталоном. Він повинен стимулювати позитивні реакції, нівелювати можливі негативні виявлення. Можливе при цьому використання ігрових методів, створення ситуації успіху.

2. Стимулювання спілкування, встановлення тісних контактів між студентами групи. Можуть використовуватись як вербальні методики (діалогічне, групове мовне спілкування рідною мовою), так і невербальне (розташування студентів за столами та ін.).

3. Отримання групової інформації про її членів й отримання студентами інформації про сприйняття їх групою (зворотний зв'язок).

П'ять-шість років навчання у вищому навчальному закладі мають забезпечити не тільки глибокі та якісні знання з обраної спеціальності, а й моральне та духовне задоволення від навчання, культурне збагачення, відчуття гордості й поваги до вищого навчального закладу та держави в цілому. Подальшу роботу слід проводити в детальному аналізі факторів, які уповільнюють адаптацію іноземних студентів, заважають активній комунікації з українським населенням, обмежують культурне й духовне життя іноземних громадян на території України.

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Крысько В. Г. Этническая психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Устинова Т. Н. Адаптация иностранных учащихся к новой социокультурной среде / Т. Н. Устинова // Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. – Тула : ТулГУ, 2011. – Вып. 10. – С. 26–27.
4. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и допол. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
5. Івано-Франківський медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ifnmu.edu.ua/uk/component/k2/item/3828>.

УДК 316: 005

Наталія Фреїк, Йосип Цимбрикевич

ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ ОЦІНОК ЯКОСТІ ІНСТРУМЕНТАРІЮ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто проблему критеріїв оцінок методів соціологічних досліджень, виявлено загальні критеріальні оцінки методів, особливо щодо кожного окремого методу, акцентовано увагу на обмеженості кожного емпіричного методу щодо його ефективності.

Ключові слова: соціологічне дослідження, метод, оцінка, критерії оцінювання.

The article deals with the problem of assessment criteria methods of sociological research, found common criterion evaluation methods and special about each method, emphasis on the limitations of each empirical method for its effectiveness.

Keywords: sociological research method, assessment, evaluation criteria.

Соціологія належить до тих соціально-гуманітарних наук, які постають їх фактами. Фактом є будь-яка реальна подія в природі, суспільстві, людській життєдіяльності, а певним чином оброблена, систематизована, вона

стає одиницею знання й використовується для доказу, аргументації, підтвердження чи заперечення гіпотез і теорій. Події, процеси, явища суспільного життя, отримані соціологічними методами й описані, пояснені соціологічними знаннями, стають соціологічними фактами.

Сукупність систематизованих соціологічних фактів складають емпіричну основу соціологічних гіпотез і теорій, концепцій. Емпірична соціологія як окрема галузь соціології саме спрямовує соціологічні дослідження на збирання й аналіз фактів соціального життя з використанням спеціальних методів (інструментарію), наприклад, опитування, анкетування, інтерв'ювання, статистичних методів, математичних, експериментів тощо.

Чому настільки важлива емпірична соціологія? Тому що вона своєю систематизованою сукупністю фактів долає надмірне теоретизування у всіх соціально-гуманітарних науках, а не тільки в соціології. Сьогодні жоден економіст, політолог, історик, філософ, психолог, державний і політичний діяч, уся інформаційно-комунікативна сфера не обходяться без результатів соціологічних досліджень, соціологічної діагностики. Згадаймо, як на останніх виборах до Верховної Ради українська громадськість із нетерпінням чекала останніх вістей про попередні результати соціологічних опитувань щодо можливостей проходження в парламент тих чи інших партій, можливих лідерів. На честь української соціології, групи соціологів на чолі з І.Бекешкіною діагностичний результат соціологічних досліджень був уражаючим, максимально наближеним до остаточних офіційних результатів. Не обійшлося й без скандалів, зокрема спричинених лідером партії «Україна вперед» Н.Королєвською, яка подала на суд нібито за соціологічне фальшування ходу результатів виборів. У кінцевому підсумку вона програла і вибори (набравши 1,6%, як і передбачали соціологи), і суд. Виграла українська соціологія, яка засвідчила, що розвивається на рівні європейських і світових зразків і може бути надійною опорою в суспільно-державному управлінні.

Ця подія актуалізувала проблему надійності, якості, валідності соціологічного інструментарію, знаходження критеріїв оцінювання його ефективності. У всьому світі соціологи постійно звертаються до проблем методології в соціологічних дослідженнях, покращення якості їх функціонування, знаходження критеріїв їх оцінювання. Ці проблеми заторкують такі знамениті сучасні соціологи, як Е.Гіденс, П.Бурдьє, Дж.Александр, Ю.Хабермас, П.Штомпка, Л.Кронбах, І.Бестужев-Лада, В.Ядов, Г.Осипов, Ж.Тощенко та ін. В Україні цими проблемами займалися чи займаються Н.Паніна, В.Панніотто, І.Попова, В.Шейко, Н.Кушнарєнко, Н.Коваліско, Т.Нікітіна, В.Сусак, В.Середа та ін.

Мета нашого дослідження – конкретизувати на окремих емпіричних методах соціології і в певній тематиці дослідження якісні характеристики цих методів й уточнити ряд соціологічних методологічних понять, зокрема «соціологічне дослідження», «соціологічне обстеження», і таких методологічних процедур у соціології, як «оцінювання», «критерій оцінки», «якість інструментарію».

В українській «Соціологічній енциклопедії» соціологічне дослідження тлумачиться як «система логічно послідовних методологічних, методичних та

організаційно-технічних процедур, які виконуються для отримання нових наукових знань про соціальне явище, процес тощо» [1, с.357]. Недоліком такого визначення є те, що соціологічне дослідження розуміється тільки з боку його методологічної, методичної й технічної організації. Л.Швидка, яка є автором цього визначення, не врахувала, що соціологічне дослідження є соціологічним пізнанням і, як кожне пізнання, має емпіричний і теоретичний рівні. На жаль, у даній енциклопедії відсутні такі необхідні статті, як «Соціальне пізнання», «Соціологічне пізнання», «Оцінювання», «Критерій оцінки» тощо. Ми даємо таке визначення соціологічного дослідження: соціологічне дослідження – процес здобування, нагромадження фактів, інформації, знань їх емпірична систематизація і теоретичне узагальнення для формування нових понять, принципів, концепцій, гіпотез, теорій, законів.

У професійній діяльності соціологів поширена практика проведення не соціологічних досліджень, а соціологічних обстежень. «Якщо соціологічне дослідження проводиться за всіма вимогами наукової дослідницької технології, то соціологічне обстеження – це спрощена форма дослідження» [2, с.18] за теоретичним і методологічним обґрунтуванням, організацією, пізнавальних цілей, завданням, результативністю. Соціологічне обстеження проводиться не за науковою програмою, а за робочим планом. Обстежуваний об'єкт не переводять в ідеальний предмет, що є обов'язковим для теоретичного пізнання, і тому не вирішує жодної наукової проблеми, не вводить нових понять, не складає нових концепцій, теорій, не формулює закони. Доречно нагадати, що соціологія чомусь не пропагує своїх законів, мало відкриває їх, не знає. Такі закони вона позичає в соціальної філософії. Не випадково в українській соціологічній енциклопедії відсутня стаття «Соціологічний закон», але є «Закон соціальний». Проте очевидно, що соціологічні закони існують. Не існує науки без законів. Соціальні закони як закони філософії, історії – більш загальні, більш абстрактні, більш масштабні за простором і часом. Соціологічні закони є законами функціонування суспільства, наприклад, закон формаційного розвитку, закон цивілізаційного розвитку, закон національно-визвольного розвитку. Український соціолог І.Попова 2007 року заявила, що вона відкрила новий соціологічний закон бюрократії: **«Становлення капіталізму за слабкої держави і міцного адміністративного апарату неминуче призводить до недієздатності й корумпованості бюрократії»** [3, с.50] і досить ґрунтовно соціологічними фактами його доповнила. Соціологічні закони охоплюють як суспільство в цілому, так й окремі його підсистеми.

Сьогодні вчені пишуть про «іраціональний залишок» в історичних законах, і тому вони функціонують «не за правилами», не відповідно до своєї природи. Напевно, що це незрозуміле йде від людської необізнаності, браку знань. Хід історії йде не тільки лінійно, але й нелінійно, і в неї включаються випадкові події, як стверджує синергетика. Тож слід додати: у відкриття законів суспільного життя включаються суб'єктивні моменти (наміри, бажання, пристрасті тощо). Такими великими марксистами, як Маркс, Енгельс, Ленін, у соціальному пізнанні керував не тільки об'єктивний пошук істини, але й суб'єктивна ненависть до капіталізму, усього буржуазного. Вони не давали

капіталізму дозріти, вони не хотіли його діалектично «зняти» (тобто щоб він дозрів до свого природного кінця), а хотіли знищити й дуже часто пророкували йому кінець і загнивання.

Наведемо аргумент, пов'язаний з нашою темою дослідження. У своїх соціальних дослідженнях ні Маркс, ні Енгельс, і навіть Ленін не користувалися соціологією як наукою про суспільство, яка конкретизувала філософію історії Гегеля й соціальну філософію Маркса. Соціологія була знехтувана. А в СРСР на довгі роки замовчувана й заборонена. Великого російського соціолога П.Сорокіна Ленін вигнав з Росії, а він у США створив Інститут соціології. Соціологічні знання його інституту і всієї світової соціології навчили капіталістів управляти суспільством, уникати недоліків, які йдуть від приватної власності, і тим самим спричинили гальмування світової соціалістичної революції, прогресивного зростання капіталізму. Неправильний підхід до пізнання, неадекватні методи збільшують ірраціональний залишок і в соціальному, і в соціологічному пізнанні. Марксизм не зрозумів до кінця природу капіталізму й помилився щодо соціалізму ще й тому, що не взяв до уваги значення в історії окремої людини, її екзистенції, моральні та душевно-духовні, культурні грані її життя, цінності. А в Європі вже із середини ХІХ ст. почала функціонувати така філософська течія, як екзистенціалізм, що саме й звернулася до аналізу внутрішнього світу людини. Не забуваймо, що Конт, як засновник соціології, і К'єркегор, як засновник екзистенціалізму, були сучасниками Маркса й Енгельса.

Соціологічні обстеження як ненаукові соціологічні дослідження мають такі види: 1) замовні комерційні й некомерційні соціологічні дослідження; 2) демоскопічні дослідження (описово зображають реальність); 3) вуличне експрес-інтерв'ю; 4) журналістське дослідження; 5) пілотажне дослідження (правда, не все, а тільки те, що проводиться з методичною метою перевірки лише інструментарію); 6) допоміжне дослідження (проводиться з метою уточнення певної проблеми й збирання додаткових даних).

Також треба розрізнити поняття «соціологічне дослідження» і «метод соціологічного дослідження». Соціологічне дослідження – методологічна діяльність соціолога. Метод соціологічного дослідження – спосіб цієї діяльності. Тематика нашого дослідження вживає поняття «інструментарій». Що таке інструментарій? В.Кривошеїн у «Соціологічній енциклопедії» (стаття «Метод») використовує слово «інструментарій» у двох випадках. Він пише: «Метод – це спосіб, підхід, інструмент, який використовує певна група для дослідження...» [1, с.224]. Переходячи до переліку функцій методу, автор продовжує: «Методи соціального пізнання виконують такі функції: інструментальну (обґрунтування інструментарію дослідження, застосування конкретних методів і прийомів пізнання)» [1, с.225]. Отже, в обох випадках інструментарій розуміється як набір методів, засобів, прийомів дослідження.

Є й трохи інше розуміння терміна «інструментарій». У навчальному посібнику «Соціологія і психологія» автори пишуть: «Закінчення процесу формулювання гіпотез дає можливість досліднику розробити *інструментарій*, тобто перейти від теоретичних конструкцій до емпіричних показників, які

відображаються в питаннях анкети, інтерв'ю, спостереженнях та ін.» [4, с.375]. Тут інструментарій розуміється не як метод отримання інформації, а як метод, спосіб упорядкування цієї отриманої інформації через різні показники, індикатори, шкали, таблиці схеми тощо. У таких значеннях ми й використовуємо термін «інструментарій» у нашому дослідженні.

«Методологію соціологічного дослідження можна вивчати за двома напрямками – гносеологічним та онтологічним. Гносеологічний стосується теоретичного соціологічного дослідження, інших теоретичних дисциплін, які використовуються в дослідженні, наприклад, теорії статистики тощо. Онтологічний напрям пов'язаний з теоріями, що відображають реальну дійсність» [5, с.184–185]. Для вченого-соціолога важливо дотримуватися стратегії соціологічного дослідження. Російський соціолог В.Ядов зводить цю стратегію до опису, пояснення, розуміння [6]. По суті, учений розуміє стратегію соціологічного дослідження як функції будь-якого пізнання: опис, пояснення, розуміння. Ми дещо по-іншому розглядаємо стратегію соціологічного дослідження (соціологічне пізнання). Стратегія соціологічного дослідження – усезагальний напрям соціології як науки. Такими генеральними напрямками соціології є емпіричний, теоретичний, прагматичний.

О.Конт створив соціологію як науку про суспільство, щоб протиставити її філософським спекуляціям про суспільне життя, особливо ідеалістичній гегелівській філософії історії, філософії права позитивні (не абстрактні) знання, що базуються на реальних, емпіричних фактах, які б давали можливість формулювати закони, які можна було б застосовувати на практиці (подібно до того, як це можливо зробити з фізичними, хімічними, біологічними й з усіма іншими природничими знаннями). О.Конт є засновником нової філософської течії, яка протиставлялася класичній абстрактній філософії – позитивізму, що визнає тільки реальні факти, позитивні знання та їх узагальнення.

Філософська творчість Маркса теж була спрямована проти філософського ідеалізму, зокрема гегелівського. Він також створив свою філософську науку про суспільство – історичний матеріалізм (матеріалістичне пояснення людської історії, суспільства, його реальних економічних основ, базису і надбудови, ролі людини, науки і техніки). Тепер таку філософську науку про суспільство називають соціальною філософією. Отже, ми маємо дві науки про суспільство – філософську (соціальна філософія) і соціально-гуманітарну (соціологія). Сьогодні вони переплітаються між собою й доповнюють одна одну. Соціальна філософія Маркса в прагматичному сенсі закликала до революційної зміни капіталізму, соціологія – до соціальної інженерії, реформістського вдосконалення суспільства.

Соціологія у своїх дослідженнях використовує різні методи за призначенням, функцією, широтою охоплення реальності, глибиною проникнення в реальність тощо й тому вимагає оцінки їх, процедури оцінювання, визначення якості інструментарію. Кожен метод має свої переваги й недоліки, і вони мають як об'єктивні причини, так і суб'єктивні. Оцінка – спосіб вимірювання якихось одиничних відмінностей одного предмета від іншого. Оцінювання – процес застосування оцінок, формулювання принципів оцінювання.

Простежуючи особливості всіх соціологічних методів, процедур, усього дослідницького інструментарію, можна виділити такі основні принципи оцінювання методів: об'єктивність, надійність, ефективність, валідність. Об'єктивність відноситься і до об'єкта, предмета пізнання, і до суб'єкта. Відомо, що в українській соціології (і в російській також) неоднозначно ставляться до такого методу, як класовий підхід (класовий аналіз), як до марксистського методу соціального пізнання, який себе скомпрометував апологетичністю й комуністичною партійною свавільністю. І це правильно, є такий гріх у марксистському соціальному пізнанні. Але справа в тому, що класи існують (хоча зазнали істотних змін щодо кількості та якості життя й особливо це стосується робітничого класу), їх треба досліджувати, дещо запозичивши з марксистського дослідницького арсеналу (наприклад, аналіз класової структури суспільства, умови життя класів, соціальної нерівності і соціальної несправедливості, що так актуально для сучасних суспільних реалій в Україні). Наявність реального об'єкта пізнання – перша умова принципу об'єктивності. Друга умова: метод не повинен уносити в процес і результат дослідження якихось суб'єктивних моментів, намірів, уподобань.

Надійність означає, що цей метод чи весь дослідницький інструментарій дають однаковий результат незалежно від суб'єкта пізнання. Отже, надійність – це постійність і стабільність методу, що виявляється, як правило, при повторному використанні. Ефективність розуміється як отримання очікуваного результату за умов найменших затрат на підготовку дослідження, часу його проведення й обробки даних.

Із цих принципів у соціологічній літературі найбільш повно описана валідність. Валідність – міра (критерій) відповідності даного інструментарію меті й завданням дослідження. Розрізняють три види валідності: 1) змістовний; 2) критеріальний; 3) конструктивний. У випадку змістовної валідності зміст питань і методика повинні відповідати меті й завданням дослідження. Критеріальна валідність має місце тоді, коли формалізована оцінка є критерієм і вона зіставляється із застосованою методикою. Конструктивна валідність характеризується ступенем репрезентації досліджуваного конструкта (гіпотетичного чи теоретичного) результатам дослідження.

Кожен метод має плюси й мінуси, позитивне й негативне. Тому їх видозмінюють залежно від мети дослідження, завдань, умов. Така видозміна знаходиться в основі класифікації методів. Так, соціологічне спостереження класифікують, залежно від становища спостерігача, на включене й просте. Включене спостереження (входження дослідника в соціальне середовище) дає безпосереднє враження про події і те, як їх краще зрозуміти. Але він має недолік: дослідник утрачає здатність об'єктивно оцінювати ситуацію (проявляє, наприклад, антипатію чи симпатію). Просте спостереження виправляє помилки включеного спостереження (дослідник поступово входить в об'єкт, до нього звикають і не помічають). Принцип об'єктивності, але вже з боку самого об'єкта дослідження, вимагає, щоб люди не помічали, хто їх досліджує і з якою метою, бо вони можуть змінити свою поведінку, бути нещирими, неприродними. Так само й щодо всіх інших видів спостережень (епізо-

дичне й систематичне, суцільне й вибіркоче, структуроване й неструктуроване, відкрите й приховане) виправляють один одного й доповнюють, і тільки в їхньому взаємозв'язку здобуваємо істинні знання.

Щоб реалізувати принцип надійності в спостереженні, дослідники вдаються до таких правил: 1) детально класифікують елементи подій; 2) зіставляють дані і діють за одною методикою; 3) спостерігають об'єкт у різних ситуаціях і з різних боків; 4) не змішують опис подій з їхньою інтерпретацією.

Оцінювання в соціології має не тільки методологічний характер (оцінювання методів, інструментарію), але й змістовний (оцінювання змісту подій з боку тих, хто до них причетний, тобто суб'єктів діяльності). Методологічне оцінювання треба поєднувати зі змістовним.

Українські соціологи, які досліджували аграрну реформу в Україні, пишуть: «Дуже відповідальною в соціологічній діагностиці є процедура оцінювання, на основі якої, власне, роблять висновок про внутрішній стан об'єкта» [2, с.44]. Таку змістовну оцінку вони здійснювали з боку трьох соціальних груп, які мали стосунок до реформи: фермерства, селянства, держадміністрації керівництва країни).

На відміну від методів як способу пізнання, об'єкт дослідження вимагає інших характеристик і принципів оцінювання. Аграрну реформу, як об'єкт пізнання, соціологи оцінювали за такими характеристиками: соціотехнологія і соціоінженерія; проект реформи (концепція, програма, план); діяльність реформатора; спосіб проведення; результати (наслідки, загрози, ризики) [2, с.45]. Крім цього, вони виробили принципи оцінювання – принцип оптимальності (найбільш повне забезпечення досягнення стратегічної мети); принцип демократизму (проведення реформи на основі конституційного права й за потребою суспільства); принцип справедливості (міра відповідності реформи соціально-економічним потребам та інтересам селян) [2, с.45–47].

На розширення і якість соціологічного інструментарію суттєво вплинули нові інформаційно-комунікативні технології. «Сучасні комп'ютери активно використовуються як допоміжний інструмент у науковій діяльності» [7, с.131]. Комп'ютер, Інтернет, електронна пошта, як сучасні допоміжні інструменти в українській соціології, тільки починають розвиватись, але вже можна відзначити їхні позитивні особливості. Це, зокрема: 1) економія часу, грошей, людських ресурсів; 2) існує можливість надання індивідуального зворотного зв'язку (після, наприклад, заповнення анкети); 3) легкість і швидкість проведення пілотажу, а отже, і змінювання анкети; 4) забезпечення екологічної валідності (відсутність прямого візуального контакту соціолога з респодентом створює нову комунікативну ситуацію – анонімну, конфіденційну, природну, яка знижує психологічний дискомфорт і підвищує рівень щирості відповідей).

Методи будь-яких наук завжди ґрунтуються на знаннях інших наук (наприклад, фізичні, хімічні знання широко використовуються в біології, медицині, а математика, математичний апарат – у всіх науках). Соціологія теж запозичує знання (теорії, поняття, категорії) інших наук для своїх методів.

Ефективним методом дослідження соціальних груп у суспільстві виявився ентропійний аналіз. Він розроблений російськими математиками й соціологами на основі такого фізичного поняття, як «ентропія», і певного математичного апарата [8]. Автори статті досліджували значення й роль ентропії в суспільному житті в рамках соціальної філософії [9]. Тепер ми маємо намір розкрити його функціональну значимість у рамках соціології, точніше, у соціологічних дослідженнях. Ентропійний метод необхідний там і тоді, коли статистика не може проаналізувати всіх особливостей гомогенних соціальних груп. «Суть цього методу полягає в тому, що при виділенні в досліджуваному макропросторі соціальних ознак груп з найменшим значенням ентропії... у них спостерігається найменше відхилення від середніх значень розглянутих соціальних властивостей... з'являється можливість розв'язання проблеми виділення найбільш значимих факторів неоднорідності соціального макропростору, тобто критеріїв соціальної нерівності» [10, с.53]. Соціологічний опис ентропійного методу автори мають намір висвітлити в наступних розвідках.

Таким чином, продуктивність соціологічних досліджень залежить від методів, усього соціологічного інструментарію, оцінок і критеріїв оцінювання.

1. Соціологічна енциклопедія. – К. : Академвидав, 2008. – 455 с.
2. Аграрна реформа в Україні (соціологічна діагностика). – К. : Ін-т соціології НАН України, 2007. – 576 с.
3. Попова І. Ще один універсальний закон бюрократії? (Хабарництво як побічний продукт взаємодії влади і громадян) / І. Попова // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 2. – С. 36–52.
4. Соціологія і психологія : навчальний посібник / за ред. Ю. Пачковського. – К. : Каравела, 2009. – 760 с.
5. Коваліско Н. Програма основного магістерського курсу «Методологія соціологічних досліджень» / Н. Коваліско // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2007. – № 2. – С. 184–190.
6. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования : описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. Ядов. – М., 1998. – 219 с.
7. Социология в Интернете // Социс. – 2000. – № 5. – С. 131–137.
8. Таганов И. Н. Исследование социальных структур методом энтропийного анализа / И. Н. Таганов, О. И. Шкаратан // Вопросы философии. – 1969. – № 5. – С. 74–82.
9. Фреїк Н. Соціальна ентропія / Н. Фреїк, Й. Цимбрикевич // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2011. – Вип. 15. – С. 61–68.
10. Шкаратан О.И. Энтропийный анализ как метод безгипотезного поиска реальных (гомогенных) социальных групп / О. И. Шкаратан, Г. А. Ястребов // Социс. – 2009. – № 2. – С. 52–65.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ

У статті аналізуються особливості ділового спілкування в органах державної служби. Робиться спроба оптимізації та вдосконалення ділового спілкування працівників державної служби.

Ключові слова: ділове спілкування, комунікативна компетентність, культура ділового спілкування, етика ділового спілкування.

In the article the features of business intercourse in the organs of government service are analysed. The attempt of optimization and perfection of business intercourse of workers of government service is done.

Keywords: business intercourse, communicative competence, culture of business intercourse, ethics of business intercourse.

Проголошений курс України на входження до Європейського Союзу, засвоєння європейських стандартів управління вимагає нових підходів до підвищення якості ділового спілкування. Сьогодні в нашій державі змінюється політика у сфері управління, підвищуються вимоги до державних службовців. Чільне місце в цьому процесі займають питання формування позитивного іміджу, професіоналізму представників державної влади. Однією з основних складових у формуванні професіоналізму державних службовців є комунікативна компетентність, яка проявляється в уміннях і навичках ділового спілкування.

Проблемі ділового спілкування у вітчизняній психологічній науці наразі приділяється велика увага. Ряд вітчизняних учених, зокрема: С.Максименко, Б.Ломов, В.Семиченко, Л.Орбан-Лембрик, Л.Карамушка, Т.Чмут та ін., комплексно вивчали зазначену проблему. Однак слід указати, що, незважаючи на всебічний розгляд спілкування, ділове спілкування у сфері державного управління, на наш погляд, ще не отримало належного висвітлення в науково-психологічній літературі. Особливості роботи державних службовців передбачають знання та розуміння ними психології міжособистісного спілкування, умінь та навичок ефективного обміну інформацією, ведення переговорів, обґрунтування власної позиції, пошуку компромісного рішення. З метою поліпшення інформування людей на даному етапі все ширше використовуються технічні засоби, і в цьому, звичайно, вбачається прогрес. Але водночас безпосереднє спілкування заміняється опосередкованим, що здійснюється засобами масової інформації, а це веде до зростання відчуженості між людьми, зниження рівня їх комунікабельності, контактності, а також емоційності. Тому роль слова в міжособистісній та діловій взаємодії має особливе значення, а у зв'язку із цим, зростає актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців до спілкування в нових умовах. Від того, на якому рівні перебуває культура ділових людей, залежать результати їхньої професійної діяльності, взаємини з колегами, партнерами по бізнесу та клієнтами [2].

Мета статті – висвітлити психологічні особливості ділового спілкування працівників державної служби.

У науковій літературі поняття спілкування розглядається як самостійна сфера індивідуального буття людини, діалектично пов'язана з її діяльністю (О.Леонт'єв, Л.Орбан-Лембрик, В.Третяченко), як процес міжособистісної взаємодії індивідів (Б.Анан'єв, О.Бодальов, В.Панферов), як важлива умова соціалізації та індивідуалізації особистості (Л.Виготський, Г.Костюк, Ю.Швалб).

Узагальнення підходів до визначення поняття ділового спілкування дає змогу визначити його як один з видів спілкування, що забезпечує взаємодію осіб, включених у спільну професійну діяльність (Г.Бороздіна, Л.Карамушка). Ділове спілкування також передбачає взаємини, що опосередковуються соціальними та професійними ролями (В.Кан-Калик, Н.Творогова, Т.Щербан).

На підставі аналізу наукової літератури можна виокремити загальні й відмінні особливості понять «спілкування» та «ділове спілкування». Спільним є те, що ділове спілкування – це обмін інформацією, який нерозривно зв'язаний з діяльністю. Для здійснення ділового спілкування необхідна реалізація трьох його компонентів – комунікативного (обмін інформацією), перцептивного (взаємсприйняття) та інтерактивного (взаємодія). Відмінним є те, що ділове спілкування наповнене обміном професійною інформацією; зосереджене на побудові образу співрозмовника не лише як особистості з притаманними їй індивідуальними характеристиками, а як певного фахівця з наявними діловими якостями; спрямоване на встановлення комунікативної взаємодії задля здійснення професійної діяльності. Ділове спілкування передбачає наявність певного офіційного статусу суб'єктів, спрямоване на встановлення взаємовигідних контактів та підтримку зв'язків між представниками взаємозацікавлених організацій, характеризується передбачуваністю ділових контактів, конструктивністю характеру взаємовідносин, взаємоузгодженням рішень, відбувається з приводу безпосередньої діяльності, якою займаються співрозмовники, не торкаючись їхніх особистих проблем. Зміст і мета ділового спілкування реалізуються завдяки техніці, прийомам спілкування, знанням, застосування яких сприяє досягненню поставленої мети [2].

Ділове спілкування визначається різними формами, які використовуються залежно від призначення, поставлених цілей, а також характером професійної діяльності. Воно зумовлене соціальними функціями й професійними ролями, регламентується як за змістом, так і за формою, є невід'ємною складовою професійної діяльності та забезпечує її реалізацію.

Отже, можна визначити поняття «ділове спілкування» як процес обміну інформацією, встановлення взаємодії під час професійної діяльності [1]. Ділове спілкування реалізується в п'ятьох основних формах: телефонних розмовах, ділових бесідах, ділових переговорах, ділових нарадах, публічних виступах. Основними формами ділового спілкування працівників органів державної служби є: ділова бесіда, ділова нарада, ділові переговори, публічний виступ, телефонна розмова. Розглянемо докладніше форми ділового

спілкування працівників указаних органів: так, зокрема, ознакою ділової бесіди є цілеспрямованість, функціонально-рольовий характер, атрибутивність. Ознакою ділової наради є цілеспрямованість, регламентованість, функціонально-рольовий характер, ієрархічність і субординація. Ознакою ділових переговорів є цілеспрямованість, регламентованість, функціонально-рольовий характер, атрибутивність; публічного виступу – цілеспрямованість, функціонально-рольовий характер, атрибутивність; телефонних розмов – цілеспрямованість і регламентованість.

Існують також відмінності між поняттями ділового й професійного спілкування. Перше слугує необхідною умовою виконання завдань професійної діяльності, фахового й особистого зростання спеціаліста. Змістом ділового спілкування є «діло», із приводу якого виникає й розвивається взаємодія. У літературі є різні описи його специфіки. Виокремлюються такі характеристики ділового спілкування: співрозмовники є особистостями, важливими один для одного, вони взаємодіють з приводу конкретної справи, а основне завдання такого спілкування – продуктивна співпраця [4]. Професійне спілкування розглядається як оцінні параметри спілкування (професійне – високоякісне).

Відомо, що особливості державної служби як професії у сфері державного управління полягають у наданні державними службовцями адміністративних послуг громадянам держави. Як соціально-професійна група інтелігенції, державні службовці характеризуються специфічною структурою та ієрархією соціальних функцій і виконуваних ролей у суспільстві, зумовлених суспільними потребами, у яких вони здійснюються, засобами праці, які використовуються, об'єктом праці, а з іншого боку – здатністю людини оволодівати такими знаннями, вміннями, навичками, які дозволяють їй професійно виконувати свої функції. Державний службовець як суб'єкт праці бере участь у певній фазі, стадії суспільного виробництва соціальних послуг. Суттєвою умовою праці є знання або передбачення державним службовцем характеру соціальної активності людей, прямих й опосередкованих взаємин між ними на різних етапах виробництва, іноді навіть опосередкованої часом і простором міжособистісної взаємодії. Особливості професійної діяльності державного службовця нерозривно пов'язані з процесами ділового спілкування з огляду на такі причини. По-перше, державна служба – це сфера управління в системі «людина – людина», що потребує ефективного спілкування для забезпечення професійної діяльності, фахового й особистісного зростання професіонала. По-друге, особистісний, інтелектуальний і діловий блоки, які містять основні якості фахівця державної служби, взаємопов'язані з діловим спілкуванням. По-третє, ділове спілкування державного службовця може бути вивчене лише з урахуванням усіх особливостей його професійної діяльності [1].

Слід окремо звернути увагу на етичний аспект ділового спілкування. Нерідко культура ділового спілкування постає на перший план у взаємовідносинах керівника і підлеглих, працівника органів державної служби та громадян. Є певні особливості етикету в організаціях, де працюють люди.

Тут різновидом етикету є службовий. Службовий етикет – це сукупність найдоцільніших правил поведінки людей там, де відбувається їхня професійна діяльність [4]. Доведено, що добрий настрій позитивно впливає як на здоров'я людини, так і на продуктивність її праці. Не випадково в цивілізованих країнах законодавчо закріплені так звані «кодекси честі», або правила поведінки, у яких передбачено етичні норми взаємин та правила службового етикету. У багатьох установах та організаціях органів державної служби за кордоном багато уваги приділяється саме створенню сприятливого соціально-психологічного клімату шляхом упровадження високої культури спілкування. На Заході багато організацій, у тому числі державних, вводять до штатного розкладу психологів і спеціалістів з етики. Нині це норма, а не виняток. Деякі організації в Україні теж мають певний досвід етико-психологічної підтримки працівників. В окремих організаціях органів державної служби створено протокольні служби. Проте такий досвід упроваджується досить повільно. Звичайно, усі працівники повинні мати загальну культуру, інтелект, порядність. Але особливе значення має їхній моральний потенціал. Основною етичною нормою є збереження в службових взаєминах гідності людини, незалежно від того, яке місце вона посідає в ієрархічній структурі. Слід також зосередитися на постаті керівника підрозділу держслужби, оскільки він перебуває в центрі уваги, з нього повинні брати приклад. Не випадково американці кажуть, що краще витратити десять тисяч доларів на пошуки розумного, вихованого управлінця, який уміє працювати з людьми, аніж потім витратити сто тисяч доларів через поганого керівника, який не може встановити нормальних стосунків із працівниками та клієнтами. Керівник не повинен виявляти особистих симпатій, провокувати ситуації, що можуть призвести до міжособистісних ексцесів і конфліктів. Вихований інтелігентний керівник завжди перший вітається з підлеглими. Якщо він зустрічається з людиною старшою за віком, він теж вітається першим. Якщо розмову закінчено, керівник може встати з-за столу, щоб дати зрозуміти це співрозмовнику. Керівник не повинен припускатися грубощів, принижувати гідність свого підлеглого. Якщо керівник пообіцяв щось зробити, то обов'язково та своєчасно мусить це зробити, а якщо щось не виходить, то слід вибачитися й пояснити причину. Керівник має завжди пам'ятати, що недоброзичливе або образливе слово боляче вражає людину і вона ще довго це пам'ятатиме. Саме образа нерідко провокує виникнення конфлікту. Але якщо таке вже сталося, то інтелігентний керівник не забуде вибачитися перед підлеглим. Поведінка керівника, його ставлення до роботи і до людей повинні бути прикладом для підлеглих.

Функціонування комунікативного, інтерактивного й перцептивного компонентів спілкування в сукупності принципів комунікативного впливу, кооперації й стереотипізації уможливило розрізнення змістових характеристик основних форм ділового спілкування державних службовців. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури визначальними змістовими характеристиками виокремлено: у діловій бесіді – конкретні професійні цілі, стратегії комунікативної поведінки, особистісні характеристики співрозмов-

ника та прогнозування його професійних дій; у діловій нараді – наявність централізованого каналу комунікацій в особі керівника, перцептивні образи головуючого та учасників наради, зворотний зв'язок у діловій телефонній розмові – професійна компетентність, тактовність, доброзичливість, володіння прийомами ведення бесіди, перцептивний образ співрозмовника, який будується виключно на основі акустичного каналу комунікації, здатність до швидкої вербальної взаємодії; у ділових переговорах – позиції співрозмовників, перцептивні образи й психологічні характеристики учасників сторін, тактики аргументування; у публічному виступі – наявність відповідної інформації, перцептивний образ аудиторії, зворотний зв'язок [2].

Говорячи про ділове спілкування в органах державної служби, слід також детальніше зупинитися на деяких психофізіологічних якостях державного службовця.

Однією з таких якостей є комунікабельність державного службовця. Комунікабельність – це здатність встановлювати контакти. Ця якість завжди високо цінувалася, а тепер її роль суттєво підвищилася, оскільки в умовах ринкових відносин уміння встановлювати контакти багато в чому визначає успіх у роботі організації.

Соціально-психологічні дослідження свідчать, що комунікабельність залежить від ряду психологічних особливостей індивіда. Серед індивідуальних особливостей, що впливають на комунікабельність, слід виділити тип темпераменту. Психологи відзначають, що більш упевнено себе почувають у спілкуванні сангвініки й слабо виражені холерики. Люди саме з таким типом темпераменту здебільшого наділені хорошими комунікативними якостями. Меншою мірою схильні до спілкування флегматики й меланхоліки. Холерики в контактах комунікативні, але часто неврівноважені й дещо агресивні. Сангвініки у спілкуванні легкі, пластичні. Флегматики пасивні, миролюбні, неемоційні. Меланхоліки замкнуті й тривожні. Звичайно, тип темпераменту впливає на комунікабельність. Частіше за все виражається це в поведінці. Люди з різними темпераментами по-різному поводять себе в складній, особливо конфліктній ситуації. Холерики частіше прагнуть загострити суперечності, виявити їх і по змозі усунути, але при цьому вони можуть приймати необдумані рішення. Для сангвініків у конфліктній ситуації характерна гнучкість, розумна поступливість, пошук згоди. Флегматики намагаються відтягнути рішення, прагнуть усебічно все обдумати. Для меланхоліків така ситуація важка, частіше вони ухиляються від прийняття рішення, прагнуть до компромісу, пасивно себе поводять [3]. Якщо співробітник держслужби комунікабельний, то йому буде легко встановлювати ділові контакти. Щоправда, для цього треба мати й таку якість, як емпатія, тобто здатність уловлювати настрій, визначати їх бажання, установки, тривогу, здатність співпереживати. Уміння встановлювати контакти залежить від манери поведінки. Хороші манери допомагають швидко адаптуватися в будь-якій обстановці, спрощують налагодження контактів, розширюють можливості здійснювати вплив на людей. Манери повинні не тільки відповідати ситуації, але й урахувати особливості людей, зокрема, їхній вік, соціальний і соціометричний

статуси, особливості характеру. Для закріплення теоретичних тверджень із цієї проблематики ми провели анкетування в органах державної служби міста Івано-Франківськ. Дослідженням було охоплено 80 респондентів. Результати проведеного анкетування засвідчили, що ділове спілкування в професійній діяльності держслужбовців посідає вагоме місце – від 40 до 80%. Це наділяє його такими характеристиками, як активність, пролонгованість, стійкість, зацікавленість. Думки респондентів стосовно використання основних форм ділового спілкування в професійній діяльності були такими: ділові бесіди займають від 10 до 60% робочого часу; телефонні розмови від 10 до 35%; ділові переговори від 15 до 40%; наради – до 30%; публічні виступи – до 20% робочого часу. Аналіз результатів анкетування засвідчив потребу досліджуваних фахівців у вдосконаленні власного рівня ділового спілкування для досягнення цілей та підвищення ефективності професійної діяльності. Також цікаво було простежити специфіку ділового спілкування залежно від стажу роботи. Так, на підставі проведеного анкетування було сформовано п'ять груп досліджуваних: I група – особи до 5 років стажу, II група – особи від 5 до 10 років стажу, III група – особи від 10 до 15 років стажу, IV група – особи від 15 до 20 років стажу, V група – особи від 20 років стажу і більше. Аналіз результатів дослідження державних службовців відповідно до стажу роботи показав відмінності у визначених групах переважно у вираженні поведінкової сфери особистості, що виявляє себе в процесі спілкування. Найбільш комунікативно-конструктивними виявилися групи до 5 та 5–10 років стажу. Представникам таких груп притаманні найвищі показники вираження таких стратегій вирішення конфліктних ситуацій, як суперництво, співпраця, що в комбінуванні робить їхню діяльність найбільш продуктивною. У них яскраво виражена орієнтація на егоїзм, що пояснюється їхньою активністю в постановці та досягненні власних цілей, іноді навіть усупереч іншим. Ці групи досліджуваних є достатньо гармонійними у використанні різних стратегій для вирішення суперечностей, що трапляються у професійній сфері. Група від 10 до 15 років визначена найбільш проблемною з позиції спілкування. У її представників найяскравіше виражені показники стратегії уникнення, орієнтація на егоїзм, спостерігаються найнижчі показники таких стратегій вирішення конфліктних ситуацій, як співпраця, суперництво.

Виходячи з результатів досліджень, можна стверджувати, що ґрунтовне дослідження ділового спілкування працівників органів державної служби доцільно здійснювати, вивчаючи не лише їхні комунікативні здібності у веденні ділових переговорів, бесід, нарад, публічних виступів і телефонних розмов, а й комунікативні особливості особистості цих фахівців загалом. До комунікативних особливостей, які забезпечують успішність ділового спілкування, належать: комунікативні здібності, комунікативні якості, комунікативна компетентність, стиль спілкування.

Висновки. Проаналізувавши психологічні особливості ділового спілкування органів державної служби, можна стверджувати:

1. Ділове спілкування є невід'ємною складовою професійної діяльності працівників органів державної служби й полягає в обміні професійними

знаннями, цілями, досвідом з метою підвищення ефективності професійної діяльності фахівців.

2. Характеристики основних форм ділового спілкування державних службовців проаналізовано через призму трьох головних компонентів спілкування – комунікативного, інтерактивного, перцептивного.

3. Комунікативні особливості фахівців державної служби забезпечують ефективність їх ділового спілкування в професійній діяльності та включають комунікативні якості, комунікативні здібності, комунікативну компетентність, комунікативний стиль.

4. Установлено недостатній рівень можливостей і досвіду ефективного використання ділового спілкування в державних службовців та потребу фахівців підвищувати його для досягнення професійних цілей і підвищення ефективності фахової діяльності.

5. Для вдосконалення ефективності ділового спілкування працівникам державної служби необхідно дотримуватись етичних норм.

6. Ефективний зворотний зв'язок між отримувачем інформації і відправником виникає в тих випадках, коли учасники комунікативного процесу орієнтовані на демократичні форми взаємодії, володіють уміннями й навичками спільного обговорення та розв'язання проблем.

1. Карамушка Л. М. Психологія управління : [навч. посіб.] / Л. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : [монографія] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2009. – 528 с.
3. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – К. : Преса України, 1997. – 192 с.
4. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : [навч. посіб.] / Т. Чмут, Г. Чайка. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Вікар, 2002. – 223 с.

ЦІННІСНО-НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається наукова проблематика, що стала особливо актуальною впродовж останніх 10–15 років і пов'язана з організаційною культурою у сфері бізнесу. Обґрунтовується, що цінності й норми, які прийняті та поділяються членами організації, виконують інтегративну функцію, підвищують ефективність роботи. Необхідність вивчення психологічних закономірностей організаційної культури стає важливою дослідницькою програмою організаційної психології.

Ключові слова: організаційна культура, цінності, норми, організаційна психологія.

The article considers the scientific perspective that was particularly urgent last 10–15 years and linked to organizational culture in business and explains the values and norms, which adopted and shared by members of organizations, performing integrative function, improve work efficiency. The need to study the psychological patterns of organizational culture is an important research program of organizational psychology.

Keywords: organizational culture, values, norms, organizational psychology.

Організаційна культура – це загальна філософія, ідеологія, цінності, переконання, очікування та відносини, які колективно використовуються й поєднують організацію в єдине ціле. Організаційна культура – найбільш «психологічна» частина управлінської діяльності, тому що описувані нею феномени традиційно належать до області психології організацій. Корпоративна культура живе в єдиній символіці, за допомогою якої передаються ціннісні орієнтації, негласні правила поведінки, уявлення про «прийнятій» і «неприйнятій» образ дій, норми, що розділяються співробітниками, цінності, переконання й очікування, що знаходяться в основі побудови стосунків і взаємодій усередині організації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності вивчення психологічних механізмів організаційної культури, яке набуло широкого розвитку в західних країнах і лише останнім часом отримує визнання як проблематика організаційної психології в Україні.

Наведемо одне з визначень організаційної культури, яке дає в посібнику для керівників і менеджерів «Розвиваючи культуру вашої компанії» Б.Фегалі. На думку автора, «культура – це те, що люди роблять, і те, що їхні дії означають для них самих. Культура – це ідеї, інтереси, цінності та установки. Сюди входять досвід, навички, традиції, процеси комунікації та прийняття рішень, міфи, страхи, надії, устремління й очікування, реально випробувані нами або нашими співробітниками. Наша організаційна культура – це те, як люди ставляться до добре зробленої роботи, а також і те, що дозволяє обладнанню й персоналу працювати гармонійно разом. Це клей, який тримає, це масло, яке зменшує». І далі: «Організаційна культура компанії – це внутрішня модель того, як люди роблять справи, у що вони вірять, що заохочується і що веде до покарань. Це те, чому люди займаються різною роботою

в рамках компанії. Це також і те, як одні частини компанії бачать інші її частини, і які форми поведінки вибирає для себе кожен з підрозділів у результаті цього бачення. Вона проявляє себе відкрито в жартах або шаржах на стінах, або тримається «під замком» і пред'являється тільки своїм. Це те, про що знають усі, за винятком, можливо, лише керівника» [12, с.3].

Незважаючи на відмінність конкретних формулювань, у розмові про корпоративну чи організаційну культуру автори лише так чи інакше представляють акценти, залишаючись у рамках однієї й тієї ж феноменологічної реальності, яка визначає життя всієї організації й поведінку її співробітників. Цю реальність американський дослідник і консультант П.Вейк назвав «унікальною загальною психологією» організації [13, с.23]. Він зазначає, що люди в компанії «Хьюлетт-Паккард» мають чітке уявлення про те, що розуміється під виразом: «Це шлях “Хьюлетт-Паккарда”». Люди, що працюють у Банку Америки, знають, що мається на увазі, коли хто-небудь говорить: «Ми в Банку Америки цього не робимо» [12, с.43].

Теоретичне й концептуальне осмислення поняття культури організації розроблялося в кінці 30-х рр. ХХ ст. у працях Ч.Барнарда і Г.Саймона, які багато в чому передбачили в понятті «організаційна мораль» основні риси поняття «організаційна культура». Потім група американських фахівців, що працювала в 1949–1950 рр. у Японії, на прикладі цілого ряду підприємств довела найвищу ефективність філософії «менеджменту співпраці», концептуальні основи якої розробив У.Демінг.

Емпіричне вивчення організаційної культури вперше було проведено на деяких середніх і великих підприємствах США й Канади в 50-х рр. минулого століття американським ученим М.Далтоном. Він провів дослідження стосовно вивчення природного виникнення культур і субкультур, виходячи з різних потреб працівників, і узагальнив результати своїх досліджень у книзі «Людина, яка управляє». Практично одночасно з Далтоном, але незалежно від нього, група англійських соціологів з Тавістокського інституту провела досить детальне дослідження організацій як культурних систем. Результати обох досліджень підтвердили існування всередині організацій особливого культурного поля, що впливає на мотивацію працівників. Далі на перше місце вийшла проблема ідентифікації цього феномену та вивчення його складових.

Наприкінці 1960-х рр. у США публікується ряд праць, наприклад Д.Хемптона, Х.Трайса, у яких уже не розглядається визнаний факт існування культури в організаціях, а приділяється увага різноманітним прийнятим традиціям, обрядам і ритуалам. Тобто вчені починають виявляти й оцінювати значення поки зовнішніх ознак культури. Однак визнання самого факту існування культури організації та визначення її ознак явно недостатньо для того, щоб привернути увагу широких управлінських кіл. Їм необхідно було показати залежність між успіхом компанії та її організаційною культурою.

На початку 80-х років у ряді досліджень У.Оучи, Т.Пітерса і Р.Уотермена-мол., Т.Діла й А.Кеннеді на прикладі найбільших корпорацій США були переконливо продемонстровані переваги з працюючою системою цінностей і

норм. Усе це різко підвищило інтерес до проблематики організаційної культури компаній.

Організаційній культурі, як інструменту, що безпосередньо впливає на реалізацію стратегії, останнім часом приділяється підвищена увага в професійному товаристві спеціалістів з управління персоналом. Це відбувається завдяки тому, що ефективність застосування цього феномену підтверджує досвід багатьох компаній. Поняття культури є одним із базових, йому приділялося багато уваги ще на ранніх етапах вивчення організаційної поведінки. Проте лише останніми роками організаційну культуру почали визнавати основним показником, що є необхідним для правильного розуміння та практики організаційної поведінки. Зрозуміло, що лідерський корпоративний дух, взаємне порозуміння й підтримка як по горизонталі (між співробітниками), так і по вертикалі (між керівниками та підлеглими) є запорукою успішного досягнення стратегічних цілей. Щоб ефективно управляти організацією, необхідно знати її корпоративну культуру та вміти на неї впливати, зокрема все більшу увагу привертають чинники, які мають виражений етичний характер. Вивчення й розуміння того, які елементи культури, що існує, необхідно розвивати, а від яких відмовитись, надає можливість свідомого формування сприятливих мотиваційних схем, поведінкових паттернів, відповідного клімату тощо.

В ідеалі культура – це контролюючий механізм, що скеровує поведінку її членів до бажаної і відвертає від небажаної форми прояву. Культура спроможна виховувати почуття відповідальності за філософію та ціннісні орієнтири даного колективу. Вивчаючи та розуміючи культуру організації, можна дізнатися про історію організації та про її теперішні вимоги.

У межах кожної конкретної організації поняття організаційна культура утворюється з моменту її виникнення. Ця модель цінностей, норм, переконань може не бути висловлена в конкретних приписах, проте формує те, як люди себе поведуть і як вони діють. Визначення організаційної культури підкреслює її оперування абстракціями, які поширюються на всю організацію, апелювання до суб'єктивної сторони життя організації, яка, проте, може суттєво впливати на поведінку людей. Ключовим поняттям у визначенні організаційної культури є «колективно використовуються». Існує багато цінностей, переконань, очікувань та відносин, які підтримують окремі особистості в організації, але тільки ті, які колективно використовуються й широко підтримуються, визначають дійсний характер останньої. Організаційна культура має значний вплив на поведінку працівників. У той час як вербально сформулювати, яка саме культура працює в організації, буває важко, однак усі працівники напевне знають, яка саме поведінка прийнятна в даній організації, а яка – ні. Зокрема, К.Шольц відмічав, що організаційна культура є неявною, невидимою й неформальною свідомістю організації, яка керує поведінкою людей і, у свою чергу, формується під впливом їх поведінки.

Таким чином, організаційна культура – це сукупність найбільш важливих орієнтирів, які приймаються членами організації й отримують своє виявлення в цінностях організації, що їх декларує, та які задають людям орієн-

тири для їх поведінки. Ці ціннісні орієнтації передаються індивідам через символічні засоби духовного й матеріального внутрішнього організаційного оточення.

Відмінності організаційної культури можна простежити за різними факторами. Найпоширенішими характеристиками для визначення організаційної культури є індивідуальні ініціативи (чи можуть працівники втілювати нові ідеї, чи вони мають дотримуватися запланованої діяльності), припустимий ризик (чи заохочуються менеджери ризикувати під час прийняття рішень або їх нагороджують за передбачливість та обережність), інтеграція (чи заохочуються підрозділи організації координувати свою діяльність або кожний з них виконує «свою справу»), ідентифікація (працівники ототожнюються більше з власною специфічною робочою групою чи з усією організацією), а також ураховуються система винагород, толерантність відносно конфліктів, комунікаційні моделі та ін.

Узагальнюючи різні визначення організаційної культури, можна перерахувати ті аспекти, за якими було досягнуто порозуміння: організаційна культура багатомірна, з багатьма складовими на різних рівнях, її важко чітко визначити, вона не динамічна. Для того, щоб створити або змінити організаційну культуру, потрібен час.

Інколи організаційну культуру плутають із поняттям організаційний клімат. Аналізуючи це питання, Д.Денісон зробив припущення, що культура стосується глибинної структури організацій, яка ґрунтується на цінностях і переконаннях, властивих членам організації. Клімат, у свою чергу, пов'язаний з тими аспектами оточуючого середовища, які свідомо сприймаються членами даної організації, є більш зовнішніми й піддаються опису.

Оскільки культура організації є «межовою» дисципліною, що діє на стику теорії управління, соціології та психології організацій і ряду інших дисциплін, то основоположника нового підходу назвати складно, але найчастіше ним вважається видатний учений Т.Парсонс. В описі організації як соціальної системи Т.Парсонс указує, що існує культурна система, що є символічно організованими зразками, заснованими на здатності людини говорити й передавати досвід негенетичним шляхом. Особливістю культурних систем, за Т.Парсонсом, є також і те, що вони не створюються однією людиною й тому не можуть бути зрозумілі на індивідуальному рівні.

Найбільше поширення отримала праця Е.Шейна, яка вийшла на початку 90-х рр. – «Організаційна культура і лідерство» [11]. Е.Шейн, будучи в тому числі практикуючим консультантом з управління, зміг поєднати у своїй роботі теорію та практику й запропонував власну методику дослідження. Саме праця Шейна, що стала сьогодні класичною в галузі організаційної культури, привернула увагу широких верств управлінців до культури своїх організацій.

На думку О.Родіна [10], крім цього, існувало ще кілька причин популярності теми організаційної культури на Заході. В Америці з'явився конкурент в особі країни з культурою, протилежною західному типу, – Японія. Після бурхливого зростання економіки у 80-ті рр. в Америці настала криза, і теоретики менеджменту звернули увагу на культуру японських фірм. Вони побачи-

ли в ній те об'єднувальне начало, яке здатне інтегрувати інтереси найрізноманітніших працівників, ідейно згуртовувати менеджерів і робітників, а в кінцевому підсумку сприяти зростанню продуктивності праці й економічної ефективності компанії.

Неспроможність традиційного раціонально-бюрократичного підходу до організації, як вважає О.Родін, стала очевидною приблизно в той же час. Бізнес виявився перед вибором гідної відповіді на виклик зовнішнього і внутрішнього середовища, що проявився в зростаючому прагненні людей отримувати від роботи, де вони проводять значну частину свого часу, щось більше, ніж просто зарплату. Час, коли праця була лише засобом виживання, у розвинених країнах уже минув. У результаті виявилися затребуваними інші життєво важливі функції роботи, пов'язані з реалізацією безлічі людських потреб вищого порядку.

Показники зрілості організаційної культури залежать від її рівня й носія, а саме: на індивідуальному рівні носієм організаційної культури є особистість, яка в повсякденній і професійній діяльності керується як нормами спільного життя з іншими людьми, так і виробляє особисту культуру працівника та культуру управління; на колективному рівні носієм є об'єднання людей, які в національній і корпоративній культурі формують внутрішню діяльність та зовнішню стратегію. Тобто форми організаційної культури відповідають на два основних виклики, з якими зіштовхується організація: агресивність навколишнього середовища та внутрішня дезінтеграція. Ще 1985 року Е.Шейн визначив організаційну культуру як взірець основних базових припущень – вигаданих, відкритих або розроблених конкретною групою, які дозволяють їй упоратись із проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції і які працюють достатньо добре, щоб сприйматись новими членами групи як правильний шлях сприйняття, мислення та відчуття цих проблем. З точки зору Е.Шейна, потрібно, щоб увесь цей комплекс функціонував достатньо довго, підтвердив свою вірність та передавався новим членам організації як правильний спосіб мислення й відчуттів стосовно згаданих проблем.

Внутрішню інтеграцію розглядають як створення ефективних ділових відносин серед груп та співробітників організації, як збільшення ступеня участі всіх співробітників у вирішенні проблем організації та пошук ефективних способів її роботи. Процес внутрішньої інтеграції розпочинається зі встановлення унікальної ідентичності, унікального самовизначення. Завдяки діалогу та взаємодіям, члени групи починають характеризувати свій світ. Вони можуть бачити його змінним або в стані стагнації, таким, що відкриває великі можливості, або таким, що загрожує небезпекою. Реальний прогрес на шляху до нововведень розпочинається в той момент, коли працівники колективно повірять, що їм під силу змінити важливі складові навколишнього світу, а те, що виглядає як загроза, насправді, надає можливості для втілення змін. Інтеграція внутрішніх процесів, що відбувається для забезпечення здатності до розвитку, адаптування й виживання організації, реалізується через спільну мову та концептуальні категорії, групові межі та критерії включення

й виключення з групи, як розподіл авторитету, влади та статусу, через ідеологію, яка підтримується, винагороди та покарання.

Існують три важливі аспекти спільної діяльності: 1) треба вирішити, хто є членом групи, а хто до неї не входить; 2) необхідно розробити неформальне розуміння прийнятної та неприйнятної поведінки; 3) потрібно розрізняти друзів і ворогів.

Поняття «культура» інкорпорує загальні зразки поведінки та спільні цінності, переконання та допущення, характерні для конкретної організації. Кожна організація має перелік цінностей, які надають особливі для цієї компанії акценти подіям, предметам, стосункам, сприйняттю життя. Особливо важливі цінності набувають характер найважливіших принципів, на яких базується вся система цінностей. Зазвичай вони знаходять своє відображення в місії та цілях організації і таким чином безпосередньо пов'язані зі стратегією компанії й визначають найближчі та перспективні плани діяльності.

Цінності та норми є ключовим аспектом організаційної культури. Вони поділяються на такі, які визнаються в організації, і норми, що стосуються відносин і поведінки, які прищеплюються й підкріплюються. Норми створюються доміантними силами в організації та зберігаються назавжди через формальну й неформальну системи нагород.

Цінності та норми, які є базою організаційної культури, устанавлюються чотирма способами. По-перше, культуру формують лідери організації. Як стверджував Е.Шейн, люди зв'язують свої вчинки з вчинками та поглядами лідерів. По-друге, культура формується навколо важливих подій, з яких дістають уроки про бажану й небажану поведінку. По-третє, культура розробляється на основі потреби підтримувати ефективні виробничі взаємини серед членів організації, і це формує певні очікування та цінності. І, нарешті, на культуру впливають характеристики навколишнього середовища.

В організаціях існують три рівні аналізу: культура, яку можна спостерігати, загальні цінності та припущення. Культура, яку можна спостерігати, включає в себе унікальні історії, церемонії та корпоративні ритуали, які відображають історію досягнень групи. В організаціях існує багато переказів про переможців і тих, хто не досяг успіху. Найважливіші історії можуть розповідати про створення організації. Деякі переповідають, як керівник реагує на помилки, чи може людина в організації піднятися з низу на саму верхівку, за що можуть звільнити.

Цінності організації – специфічні соціальні феномени, які виявляють позитивне або негативне значення об'єктів, ситуацій, подій для організації. Спільні цінності допомагають перетворити рутинну діяльність в усвідомлені, значні вчинки, пов'язати функції організації з важливими цінностями суспільства, а також стати перевагою в конкурентній боротьбі. Найбільш типові сфери, у яких цінності можуть прямо чи опосередковано відбиватись, – це показники роботи, компетентність, конкурентоспроможність, інновації, якість, турбота про людей. Цінності втілюються в життя через норми та артефакти. Вони також можуть бути висловлені засобами мовлення (організаційний жаргон), утілюватись в історіях, ритуалах і міфах.

Організаційні міфи являють собою переконання, які не потребують доказів, часто навіть не сформульовані й приймаються без критики. Норми поширюються на такі аспекти поведінки, як стиль управління, домінуюча робоча етика, статус, амбіції, влада, політика тощо. Найбільш поширеними шляхами передавання культури працівникам і споживачам є соціалізація, церемонії та ритуали, історії, слогани та норми. Соціалізація може бути формальною (наприклад, корпоративні тренувальні програми) або неформальною (наприклад, отримання вказівок від співробітників). У будь-якому випадку індивідуум усвідомлює цінності та відносини, які є бажаними для організації, і поведінку, яка є прийнятною для неї. Переважна частина процесу соціалізації відбувається протягом перших декількох місяців роботи в організації, але в цілому триває протягом усієї кар'єри.

Організаційна культура часто демонструє, наскільки прийнятними є різні типи дій, і вказує на протистояння окремих членів організації соціальної системі. Ці культурні правила та ролі є частиною нормативного контролю з боку організації й виходять з її повсякденної діяльності. Наприклад, методи та форми представлення, за допомогою яких керівники повідомляють свої рішення, специфічні для кожної організації.

Багато вірувань і цінностей, що лежать в основі культури організації, розкриваються не тільки через легенди й розповіді, що стають частиною фольклору організації, але також завдяки різним ритуалам, обрядам і церемоніям.

Потреба суспільства в науковій обґрунтованості управління постійно зростає, розширюється сфера цілеспрямованого регулювання через включення до нього тих процесів, які раніше відбувалися стихійно. Також зростають вимоги до якості управління, його ефективності, давно вже центр ваги перемістився з адміністративних заходів на економічні та соціально-психологічні.

Українським компаніям, що прагнуть зрівнятися зі світовими лідерами, необхідно не тільки досягти стійкості перебудов і позитивних нововведень, а й змінити свою ідеологію розвитку, від авральних заходів і боротьби за збереження досягнутого рівня перейти до докорінних змін у філософії функціонування самої організації та підвищення ефективності за рахунок урахування психологічних закономірностей.

1. Алкльчев А. Н. Управление предприятием в новых условиях / Алкльчев А. Н. // Экономист. – 1998. – № 5.
2. Андреев В. В. Проблемы мотивации руководителей и фахівців на промислових підприємствах / Андреев В. В. // Керування персоналом. – 1998. – № 10.
3. Вейлл П. Б. Культура предпринимательства и культура организации. Ч. 1 / Вейлл П. Б. – М. : Экономика и жизнь, 1994. – 95 с.
4. Воеводін С. А. Економічний механізм керування промисловим виробництвом / Воеводін С. А. – К. : Вища школа, 1991. – 159 с.
5. Основы управления персоналом / Генкин Б. М., Конакова Г. А., Кочетков В. И. [и др.]. – М. : Высш. шк., 1997. – 383 с.
6. Гуменюк Н. Д. Економічні методи керування і прискорення розвитку виробництва / Н. Д. Гуменюк. – К. : Техніка, 1999. – 192 с.

7. Гурков И. Стратегии выживания промышленных предприятий в новых условиях / И. Гурков // Вопросы экономики. – 1995. – № 6. – С. 19–21.
8. Грещак М. Г. Внутрішній економічний механізм підприємства : навч. посіб. / М. Г. Грещак. – К. : КНЕУ, 2001. – 228 с.
9. Мескон М. Х. Мотиваційний клімат організації / М. Х. Мескон // Керування персоналом. – 2009. – 199 с.
10. Родин О. А. Концепция организационной культуры: происхождение и сущность / Родин О. А. // Менеджмент. – 1998. – № 7. – С. 77.
11. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Шейн Э. Х. ; пер. с англ. ; под ред. В. А. Спивака. – С. Пб. : Питер, 2002. – 336 с. : ил.
12. Phegan B. Developing Your Company Culture. The Joy of Leadership. (A Handbook for Leaders and Managers) / Barry Phegan. – Berkeley : Context Press, 1994. – P. 8.
13. Weick K. The Social Psychology Of Organizing / K. Weick. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1979.

УДК 316.6+316.477

Оксана Чуйко, Христина Стецюк

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНИХ ЖІНОК

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано основні мотиви досягнення кар'єри сучасних жінок. До таких мотивів належать саморозвиток і вдосконалення, самореалізація, матеріальна забезпеченість, суспільна корисність, професійне спілкування. Установлено, що досягнення кар'єри є важливим у житті жінок, проте до найактуальніших життєвих цінностей не належить. Виявлено розмежування життєвих і професійних цінностей у системі ціннісних орієнтацій сучасних жінок. Основними кар'єрними орієнтаціями стали стабільність місця роботи, служіння, автономія.

Ключові слова: *мотиви досягнення кар'єри, життєві та професійні цінності, кар'єрні орієнтації, професійна діяльність.*

Based on the empirical study, the central motives for career achievement in modern women are analyzed in the article. These motives include self-development and improvement, self-realization, financial security, social utility, professional communication. It was determined that career achievement is important in the women lives, but it does not belong to the most urgent life values. The delineation of life and professional values in the system of modern women value orientations was found. Stable job, service, and autonomy became central career orientations.

Keywords: *career achievement motives, life and professional values, career orientations, professional activity.*

У наш час розширюються рамки стосовно вибору жінки можливостей самореалізації та досягнення кар'єри в різних сферах соціального життя. Разом із тим сучасне суспільство висуває високі вимоги до фахівця, і часто вони однакові як для жінок, так і для чоловіків. Тобто сучасна жінка, здійснюючи професійну діяльність, повинна володіти професіоналізмом, виявляти професійну мобільність, бути конкурентоспроможною на рівні з чоловіками. Окрім того, зберігається образ жінки-берегині сімейного вогнища, жінки-матері, яка виховує майбутнє покоління. Тому актуальним постає дослідження

професійних цінностей і мотивів досягнення кар'єри в системі смисложиттєвих орієнтацій сучасної жінки.

Мета дослідження – проаналізувати мотиви досягнення кар'єри сучасної жінки, виявити місце кар'єри в системі її життєвих цінностей.

Проблема мотивації професійної діяльності є актуальною для різних галузей психологічної науки, зокрема, психології управління, психології праці, психології мотивації та ін. Вивчаючи це питання, науковці звертаються до відомих теорій мотивації, зокрема ієрархії потреб за А.Маслоу (фізіологічні потреби, потреби в стабільності та безпеці, потреби в приналежності та любові, визнанні, самореалізації), класифікації потреб Д.Мак-Клелланда (влада, успіх, причетність), класифікації потреб К.Алдерфера (існування, взаємозв'язки, ріст), концепція мотивації досягнення Дж.Аткінсона і Н.Фітера (мотиви досягнення успіху та уникнення невдач), двофакторної теорії мотивації Герцберга, біхевіористських теорій мотивації, згідно з якими важливим є підкріплення, когнітивні теорії, зокрема теорія когнітивного дисонансу Фестінгера, теорії очікувань (В.Врум), виокремлення мотивів трудової діяльності, вибору професії та вибору місця роботи (Є.Ільїн) тощо.

Загалом до основних мотивів досягнення кар'єри психологи, соціологи відносять прагнення професійного розвитку, досягнення влади, суспільні мотиви, визнання, потребу в безпеці, незалежність, матеріальне збагачення, підвищення соціального статусу тощо.

Вивчаючи мотивацію досягнення кар'єри, слід звернути увагу на цінності особистості. Ціннісні орієнтації визначають мотивацію поведінки й мають суттєвий вплив на всі сфери діяльності особистості. Саме ця теза є основою дослідження цінностей професійної діяльності вчених (В.А.Ядов, М.Рокич, А.Леонтьєв).

Основну сутність поняття смисложиттєвих орієнтацій особистості було представлено вітчизняними вченими (М.Й.Боришевський, З.С.Карпенко, Л.В.Сохань, Л.С.Рубінштейн). Грунтовні дослідження ціннісно-смислових аспектів висвітлено в працях психологів стосовно характеристик особистості (Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева, Х.М.Дмитерко-Карабин, Л.О.Орбан-Лембрик).

Питання професійних цінностей неодноразово розглядається в сучасній психологічній науці. Зазначена проблема стає актуальною в контексті вивчення різних аспектів професійної підготовки, професійної самореалізації, формування професіоналізму, дослідження кар'єри та інших складових професійного життя особистості. Це праці Б.Г.Ананьєва, К.А.Альбуханової-Славської, Л.І.Анциферової, О.Г.Асмолова, М.Й.Боришевського, Б.С.Братуся, Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонтьєва, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, Т.М.Титаренко, Л.В.Сохань.

Так, зокрема, низка праць присвячена гендерному аспекту професійної діяльності (І.Дембицька, Л.М.Карамушка, М.О.Мірошніченко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.М.Сафонова, Г.В.Турецька, Я.І.Шкурко, Л.Почубет і В.Чикер). Разом із тим недостатньо вивченими залишаються мотиви досягнення кар'єри сучасних жінок, а також місце кар'єри в системі їхніх життєвих цінностей.

Дослідження проводилося в період 2011–2012 рр. Опитувані – жінки різних професій: учителі, приватні підприємці, працівники сфери послуг (фінансових і косметичних), менеджери. Віковий склад вибірки становить від 20 до 50 років. Загальна кількість опитуваних – 42 особи.

Програма емпіричного дослідження включає чотири методики та авторський опитувальник.

У нашому дослідженні використано методику ціннісних орієнтацій М.Рокича для визначення ієрархії цінностей та вивчення їх впливу на досягнення кар'єри особистості сучасної жінки [5]. Опитувані рангували дані цінності двічі – як професійні та як життєві. Це дало змогу виявити місце професійних цінностей у системі смисложиттєвих орієнтацій жінок. Крім того, результати рангування цінностей умовно поділено на чотири блоки: перший блок – домінуючі 5 цінностей, другий блок – цінності, що займають 6–10 позиції, третій блок – 11–15 позиції цінностей, четвертий блок – найнижчі (16–18) ранги.

Для дослідження кар'єрних орієнтацій використано методику «Якорі кар'єри» Е.Шейна (адаптація В.А.Чикер, В.Е.Винокурової). Автор визначає такі кар'єрні орієнтації: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво [7].

Особистісні опитувальники Т.Елерса «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» і «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникання невдач» призначені для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху й уникання невдач [7].

Також був розроблений авторський опитувальник, що містить 25 питань і спрямований на вивчення потреб і мотивів досягнення кар'єри сучасними жінками, цінності кар'єри в їхньому житті.

Згідно з рангуванням інструментальних і термінальних цінностей за методикою М.Рокича, виявлено такі результати.

Серед життєво важливих цінностей-цілей до першого блоку належать: 1 – щасливе сімейне життя; 2 – здоров'я; 3 – любов; 4 – упевненість у собі; 5 – життєва мудрість. До другого блоку включено: 6 – наявність хороших і вірних друзів; 7 – свобода; 8 – матеріально забезпечене життя; 9 – активне діяльнісне життя; 10 – цікава робота. Третій блок містить: 11 – продуктивне життя; 12 – творчість; 13 – пізнання; 14 – розвиток; 15 – суспільне визнання. Найменш важливими виявилися цінності: 16 – щастя інших; 17 – краса природи та мистецтва; 18 – розваги.

Основні життєві цінності-засоби такі: 1 – акуратність; 2 – вихованість; 3 – високі запити; 4 – життєрадісність; 5 – ретельність (перший блок). До другого блоку цінностей належать: 6 – незалежність; 7 – непримиренність до недоліків у собі та в інших; 8 – освіченість; 9 – відповідальність; 10 – раціоналізм. До третього блоку належать цінності: 11 – самоконтроль; 12 – сміливість у відстоюванні власної думки; 13 – тверда воля; 14 – терпимість; 15 – широта поглядів. Останні місця зайняли цінності: 16 – чесність; 17 – ефективність у справах; 18 – чуйність. На думку досліджуваних, вищеназвані цінності найменш сприятимуть досягненню їхніх прагнень.

Згідно з результатами анкетування, основними смисложиттєвими орієнтаціями сучасної жінки є: щасливе сімейне життя, здоров'я, виховання дітей, духовний розвиток, професійна самореалізація, матеріальний добробут. Найменш важливі смисложиттєві орієнтації – творчість, відпочинок, досягнення кар'єри.

У систему життєвих прагнень опитуваних з позиції ідентичності «Я – жінка» входять: материнство, щастя в стосунках із чоловіком, забезпечення комфорту в побуті, професійна реалізація та незалежність. Найменше прагнуть сучасні жінки успіху, творчості, досягнення кар'єри (див. рис. 1).

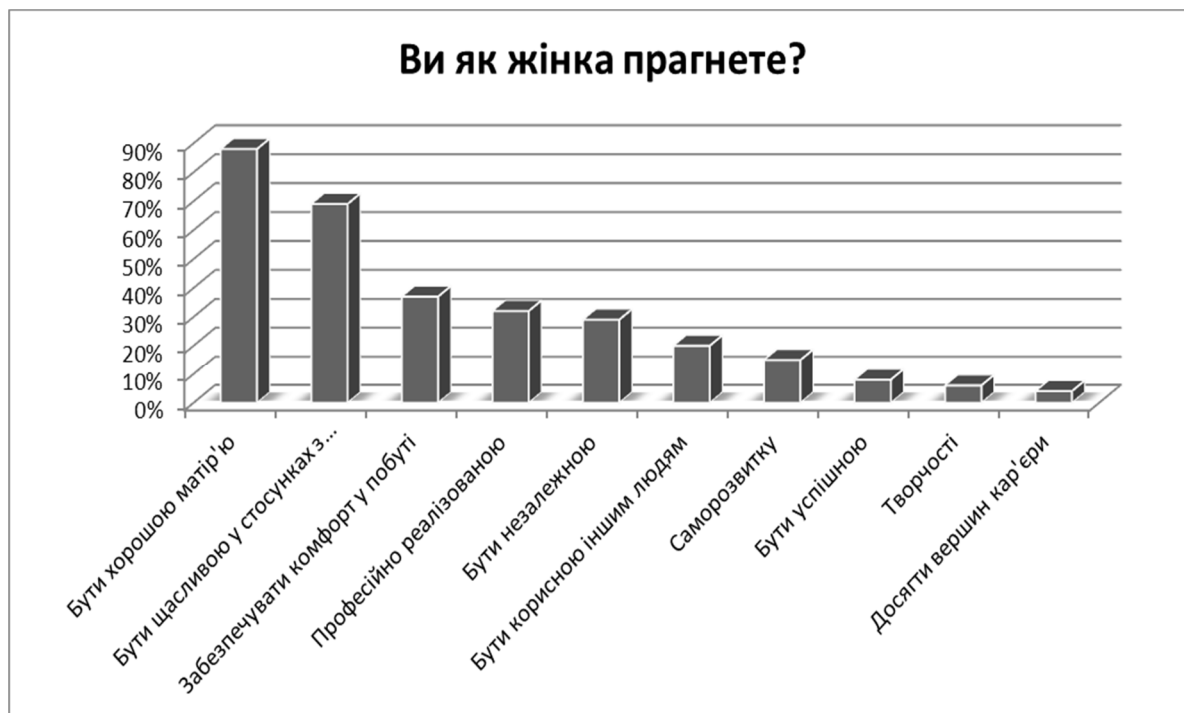


Рис. 1. Прагнення опитуваних з позиції ідентичності «Я – жінка»

Зіставлення даних, отриманих у результаті дослідження прагнень опитуваних з позиції гендерної ідентичності й показників рангування життєвих цінностей-цілей та цінностей-засобів, дає змогу зробити такі висновки:

1. Ціннісно-сміслову сферу сучасної жінки складають: щасливе сімейне життя, здоров'я, виховання дітей, любов, упевненість у собі, духовний розвиток, професійна самореалізація, незалежність.

2. Основними цінностями-засобами з позиції життєво необхідних є: акуратність, вихованість, високі запити, життєрадісність, ретельність, незалежність.

3. Смисложиттєві орієнтації сучасних жінок визначаються ідентичністю «Я – жінка».

4. Досягнення кар'єри для сучасної жінки не є основним життєвим прагненням.

Серед професійних цінностей-цілей домінують: 1 – цікава робота; 2 – творчість; 3 – суспільне визнання; 4 – пізнання; 5 – розвиток. До другого за значущістю блоку професійних цінностей-цілей відносять: 6 – матеріально

забезпечене життя; 7 – продуктивне життя; 8 – свобода; 9 – активне діяльнісне життя; 10 – життєва мудрість. Третій блок представлений такими цінностями: 11 – упевненість у собі; 12 – наявність хороших друзів; 13 – здоров'я; 14 – щастя інших; 15 – краса природи та мистецтва. Найменш важливими цінностями-цілями у професійній сфері є: 16 – розваги; 17 – любов; 18 – щасливе сімейне життя.

За результатами рангування професійних цінностей-засобів найбільш значущі: 1 – ефективність у справах; 2 – ретельність; 3 – освіченість; 4 – відповідальність; 5 – раціоналізм. Другий блок цінностей включає: 6 – сміливість у відстоюванні своєї думки; 7 – тверда воля; 8 – акуратність; 9 – незалежність; 10 – самоконтроль.

До третього блоку професійних цінностей-засобів належать: 11 – вихованість; 12 – терпимість; 13 – широта поглядів; 14 – чесність; 15 – високі запити. Найменш значущими для професійної сфери особистості виявилися цінності-засоби: 16 – життєрадісність; 17 – чуйність; 18 – непримиренність до недоліків у собі та в інших.

Таким чином, для жінок найбільш актуальними є цінності щасливого сімейного життя, здоров'я та любові. Професійні цінності не стали домінуючими в житті сучасної жінки, серед них найбільш важливими є цікава робота, творчість, суспільне визнання.

Результати анкетування показали, що основними мотивами професійної діяльності стали: можливість бути корисною іншим, самореалізація, матеріальна підтримка сім'ї, досягнення кар'єри, професійне спілкування та обмін досвідом, фінансова незалежність (див. рис. 2).

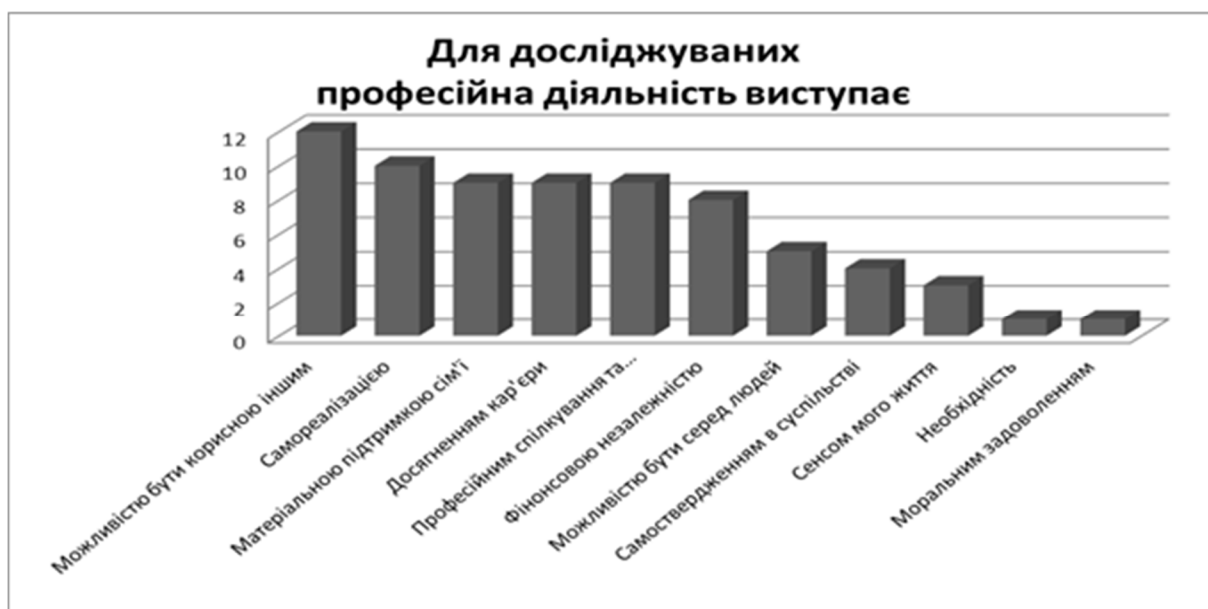


Рис. 2. Мотиви професійної діяльності сучасних жінок

У досягненні кар'єри сучасні жінки керуються такими професійними цінностями: саморозвиток і вдосконалення, професійна компетентність, творчість, професійна самореалізація, спілкування в колективі, виконання професійних обов'язків, суспільна корисність, фінансова незалежність.

Згідно з результатами анкетування, для 45% опитуваних досягнення кар'єри є важливим, для 30% жінок – дуже важливою складовою професійної діяльності, а 15% досліджуваних твердять, що досягнення кар'єри не є важливим у їхній професійній діяльності. Для 5% опитуваних досягнення – це сенс життя, і стільки ж не можуть чітко сказати про актуальність кар'єри в їхньому житті.

Відповідно до даних методики «Якір кар'єри», опитувані надають перевагу таким кар'єрним орієнтаціям (див. рис. 3).

Як видно з рис. 3, 15% опитуваних у своїх кар'єрних спрямуваннях орієнтуються на служіння. Головні цінності таких жінок – це люди та робота на їх благо. Вони не будуть працювати в організації, яка має цілі й цінності, що суперечать їхнім власним. Такі жінки готові відмовитись від роботи та просування по службі, якщо є можливість реалізувати головні цінності життя.

Для інших 15% досліджуваних важливою кар'єрною орієнтацією є стабільність місця роботи. Основна потреба – це стабільність і безпека для того, щоб життєві події можна було передбачити. Опитувані надають перевагу місцю роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має добру репутацію, турбується про пенсіонерів, виплачує великі пенсії, є стабільною у своїй галузі. Це люди організації. Відповідальність за управління кар'єрою вони повністю покладають на наймача.

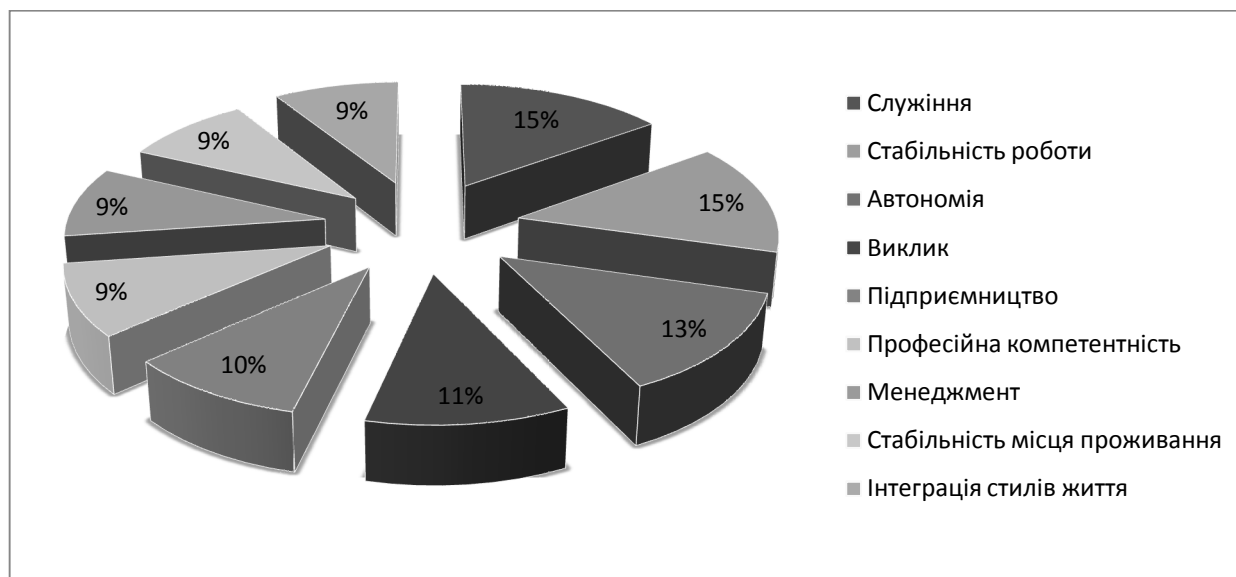


Рис. 3. Кар'єрні орієнтації сучасних жінок

Автономія, як кар'єрна орієнтація, є актуальною для 13% жінок. Такі жінки прагнуть звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. Мають яскраво виражену потребу все робити на свій розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Вони не хочуть підкорятися правилам організації. Готові відмовитися від просування по службі та інших можливостей заради збереження своєї незалежності.

11% опитуваних кар'єрний ріст розглядають як можливість виклику. Їхні основні цінності – конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод,

вирішення складних завдань. Людина ніби «кидає виклик», соціальна ситуація оцінюється з позиції «програв – виграв». Процес боротьби чи перемоги є для них важливішим, ніж конкретна діяльність або професія.

Для 10% опитуваних кар'єра спрямована на підприємництво. Така кар'єрна орієнтація характеризується прагненням створити щось нове, долати перешкоди, ризикувати. Такі люди не бажають працювати на інших, хочуть мати власну «марку», справу, фінансове багатство. Для них головне не творчість, а створення власної справи. Продовжують справу навіть тоді, коли їх переслідують невдачі й вони змушені ризикувати.

Решта кар'єрних орієнтацій має однакові показники – по 9%. Опитувані, які обирають професійну компетентність як кар'єрну орієнтацію, прагнуть бути майстрами своєї справи, для них надто важливий успіх у професійній сфері. Швидко втрачають цікавість до роботи, яка не дозволяє розвивати власні професійні здібності. Шукають визнання своїх талантів, яке повинно виражатися в статусі, що відповідає їхній майстерності, але управління не викликає в них особливого зацікавлення.

Жінки, які надають перевагу менеджменту як кар'єрній орієнтації, характеризуються спрямованістю на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат і поєднання різних функцій організації. Вважатимуть, що не досягли цілей своєї кар'єри, доки не отримають посаду, на якій керуватимуть різними напрямками діяльності організації.

Інтеграція стилів як кар'єрна орієнтація відображає прагнення опитуваних інтегрувати різні грані життя. Вони не бажають, щоб в їхньому житті домінувала тільки сім'я, кар'єра або саморозвиток, а намагаються все це збалансувати.

Опитувані, які обирають стабільність місця проживання, можуть змінювати роботу, якщо це не пов'язано з переїздом. Ці люди можуть бути талановитими й займати високі посади в організації, але відмовляються від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує тимчасовими незручностями.

Для розуміння мотивації досягнення кар'єри сучасної жінки варто розглянути результати дослідження «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» та «Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» Т.Елєрса. Згідно з результатами діагностики мотивації до успіху, виявлено такі показники: серед досліджуваних 52% мають помірно високий рівень мотивації до успіху, 33% – середній рівень, у 10% досліджуваних – дуже високий рівень мотивації до успіху й лише 5% мають низький рівень мотивації до успіху.

З результатів дослідження мотивації до успіху ми бачимо, що більше половини досліджуваних жінок усе ж зорієнтовані на досягнення успіху як у професійній сфері, так і в житті загалом.

Розглянувши результати дослідження мотивації особистості до уникнення невдач, спостерігаємо такі показники: серед досліджуваних 33% мають середній рівень мотивації до уникнення невдач, для 29% досліджуваних характерний низький рівень мотивації, 19% відзначаються дуже високим рівнем мотивації до уникнення невдач і 19% – високим рівнем.

Отже, для двох третіх опитуваних характерними є середній і низький рівні мотивації до уникнення невдач.

Зіставлення результатів методик діагностики мотивації досягнення успіху та уникнення невдач показує співвідношення між отриманими даними. Для досліджуваних, які мають помірно високий чи дуже високий рівень мотивації до успіху, властиві низький і середній рівні мотивації до уникнення невдач. Досліджувані із середнім рівнем мотивації до успіху також характеризуються середнім рівнем мотивації до уникнення невдач. А досліджувані з низьким рівнем мотивації до успіху характеризуються високим і дуже високим рівнями мотивації до уникнення невдач.

Результати анкетування дозволили виокремити три домінуючі мотиви досягнення кар'єри сучасної жінки. За даними показниками найвищі позиції займають: покращення матеріального становища – 51%, прагнення до постійного розвитку та самореалізації – 29%, нова цікава робота – 20%.

Інші зазначені варіанти (зростання статусу, розширення рамок повноважень, бажання керувати людьми, досягнення вершин кар'єри, власні варіанти) не отримали більше 5% виборів досліджуваних.

За даними дослідження системи цінностей, кар'єрних орієнтацій та мотивації досягнення кар'єри особистості сучасної жінки можна зробити

ВИСНОВКИ:

Досягнення кар'єри та професійні цінності для сучасної жінки не є сенсом життя. Смислжиттєві орієнтації сучасних жінок визначаються ідентичністю «Я – жінка», тому серед життєвих цінностей опитувані надають перевагу щасливому сімейному життю, здоров'ю, любові, материнству.

Простежено чітке розмежування між життєво важливими цінностями та цінностями професійної діяльності. Серед життєво важливих цінностей-цілей домінують: щасливе сімейне життя, здоров'я, любов, упевненість у собі, життєва мудрість, наявність хороших друзів. Цікава робота, як цінність, не є найбільш актуальною. А серед професійних цінностей-цілей найбільш актуальними є цікава робота, творчість, суспільне визнання, пізнання, розвиток, матеріально забезпечене життя.

Хоча досягнення кар'єри й не є основною смислжиттєвою цінністю для опитуваних, усе ж таки кар'єра та професійна діяльність є важливими в житті сучасних жінок. Основні мотиви професійної діяльності опитуваних: можливість бути корисною іншим, самореалізація, матеріальна підтримка сім'ї, досягнення кар'єри, професійне спілкування та обмін досвідом, фінансова незалежність. Основні мотиви досягнення кар'єри: саморозвиток та вдосконалення, покращення матеріального становища (фінансова незалежність), нова цікава робота, професійна компетентність, творчість, професійна самореалізація, спілкування в колективі, суспільна корисність. Тобто спільними мотивами як професійної мотивації загалом, так і досягнення кар'єри виявилися: саморозвиток і вдосконалення, самореалізація, матеріальна забезпеченість, суспільна корисність, професійне спілкування. Варто відмітити, що матеріальне забезпечення не є основним мотивом, домінують саморозвиток, самореалізація.

Основними кар'єрними орієнтаціями виявилися: стабільність роботи, служіння, автономія. Менше (але незначно) представлені кар'єрні орієнтації: виклик, професійна компетентність, менеджмент, стабільність місця проживання, інтеграція стилів життя.

Серед опитуваних домінує помірно високий рівень мотивації до досягнення успіху та середній рівень уникнення невдач. Найменші показники отримали: низький рівень мотивації до успіху та високий і дуже високий рівні мотивації до уникнення невдач.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні наявності (чи відсутності) внутрішнього конфлікту стосовно реалізації жінкою себе як берегині сімейного вогнища та професіонала в суспільстві, розроблення програми гармонізації сфер життя сучасної жінки.

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 : 19.00.07 / Х. М. Дмитерко-Карабин ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – С. Пб. : Питер, 2000. – 512 с.
3. Мірошниченко О. М. Гендерні стереотипи та кар'єрні мотиви жінок / О. М. Мірошниченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип. 25. Серія : Психологічні науки. – Чернігів, 2004. – С. 87–90.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Лідія Орбан-Лембрик. – 2-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
6. Савельева В. С. Управление деловой кар'єрою : навч. посіб. [для студ. екон. ф-тів, слухачів післядипл. освіти] / В. С. Савельева, О. Л. Єськов. – К. : Центр учбової л-ри, 2007. – С. 176.
7. Технологія роботи організаційних психологів : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипл. освіти] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К., 2005. – С. 366.

УДК 316.6

Ольга Крупенко

КОНЦЕПЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФЕРМЕРІВ

У статті зроблено аналіз психологічного забезпечення та супроводу професійної діяльності фермерів. Її метою є розгляд існуючих сучасних концепцій, підходів, структури, змісту, напрямів, вимог, систем підходів до цього питання.

Ключові слова: психологічне забезпечення, професійна діяльність, психологічний супровід, фермерство.

In this article the psychological assurance and supporting professional farmers' activity are analysed. Its main idea is a review the existin gmodern concepts, approaches, structure, content, directions, requirements, systems of approaches to this issue.

Keywords: *psychologica lsupport, professional activities, psychological support, farmers.*

Актуальність проблеми психічного забезпечення професійної діяльності визначається впливом природних, соціально-психологічних, екологічних і медико-біологічних умов придатності для життєдіяльності та умов, що впливають на характер діяльності.

Сучасна концепція психологічного забезпечення професійної діяльності включає в себе такі положення:

1. Термін «забезпечення» вживається в тому значенні, яке релевантне не для оперування матеріальними засобами (наприклад, забезпечити будь-чим у достатній кількості), а для вирішення соціальних і психологічних проблем (наприклад, забезпечити що: мир, трудову дисципліну, перевагу над конкурентами тощо).

Тобто забезпечення розглядається як *процес придання якостей надійності, неухильності здійснення певних заходів, досягнення поставлених цілей шляхом створення необхідних і достатніх умов для цього.*

Предикат «психологічне», що вживається стосовно забезпечення, означає, що предмет впливу має психологічну природу й що для його зміни застосовуються психологічні засоби.

Поняття «психологічне забезпечення» містить внутрішню вимогу до обов'язкового вирішення психологічних проблем діяльності.

2. Об'єктивно-предметне поле психологічного забезпечення професійної діяльності є системою. Сьогодні це поле містить багато слабопрописаних й малосумісних категорій. Серед них: «психологічні якості», «психологічна готовність», «психологічна стійкість», «психологічний стан», «психологічні можливості» тощо. Одні з них змістовно дублюють один одного, інші потребують більш чіткого логічного співвіднесення.

Необхідно виробити один-єдиний, нехай навіть дещо спрощений опис психологічних можливостей персоналу, який включав би всю доступну для аналізу й рахунку сукупність значимих психологічних факторів ефективності професійної діяльності.

Як об'єкт психологічного дослідження й впливу слід розглядати не окремого працівника, а систему «людина – середовище – діяльність».

Така система включає спеціаліста, а також елементи соціального й ергономічного середовища, які впливають на психологічні компоненти його діяльності (мета, мотиви, психічні стани, засоби дій). Працівник як суб'єкт діяльності розглядається з трьох боків: з боку його внутрішніх, психологічних можливостей здійснювати трудові дії; з боку підтримуючих його дії психологічних умов соціального й ергономічного середовища; з боку несприятливих і протидіючих психологічних обставин зовнішнього середовища.

Із цього видно, що оптимізації професійної діяльності можна домогтися, використовуючи три шляхи: за допомогою вдосконалювання психологічних можливостей працівників, шляхом створення сприятливого професійного середовища, за рахунок зниження негативних соціально-психологічних факторів впливу з боку інших людей.

3. Предметом психологічного забезпечення професійної діяльності спеціалістів є або *психологічні можливості персоналу*, або більш релевантний термін *психологічний ресурс*.

Поняття *психологічного ресурсу* останнім часом широко використовується в гуманістичній психології, нейролінгвістичному програмуванні, психосоціальной роботі. Воно означає усвідомлені й неусвідомлені актуальні й потенційно доступні психологічні можливості людини, що містяться в його теперішньому, минулому й майбутньому.

Під цільовим психологічним ресурсом слід розуміти сукупність наявних і потенційно доступних для використання індивідуально-психологічних, соціально-психологічних і психоергономічних можливостей ефективного рішення задач певного типу (класу).

Цільовий психологічний ресурс включає такі компоненти:

- **Персональний** (індивідуальна психологічна готовність до здійснення професійної діяльності) включає в себе когнітивний, емоційно-мотиваційний, операційний елементи й психічне здоров'я.

- **Міжперсональний** (мотивуючий, компенсуючий і психотерапевтичний вплив колег) містить референтність осіб, що знаходяться поруч; механізм наслідування; взаємодію зі співробітниками, компенсуючі недоліки працівника в професійному досвіді; наявність прямої психологічної та діяльної підтримки.

- **Надперсональний** (стенічний вплив колективної думки, настрою, традицій) – це групова думка, традиції, внутрішньогрупові санкції, можливості психологічного впливу з боку інших об'єктів.

- **Психоергономічний** (раціональна організація просторово-часових, техніко-технологічних, екологічних параметрів діяльності) – звичність умов діяльності, ступінь адаптованості до них, співвідношення технічного оснащення поставлених завдань діяльності, рівень працездатності, стомлюваності, інтенсивність і структурованість поставлених завдань.

Елементи цільового психологічного ресурсу знаходяться в стосунках взаємного доповнення й часткової компенсації. Наприклад, нестача індивідуальної психологічної готовності може бути певним чином компенсована за допомогою правильного розміщення людей, створення ефекту «психологічного зараження» груповим настроєм тощо.

Стан ресурсу визначає ту конкретну технологію психологічного забезпечення, яку необхідно реалізувати в конкретній ситуації.

Психологічне забезпечення професійної діяльності можна визначити як технологічну систему, спрямовану на створення, актуалізацію, збереження й відновлення цільового психологічного ресурсу, необхідного для розв'язання задач певного типу (класу).

Мета психологічного забезпечення – максимальне розширення психологічних можливостей працівників для ефективного розв'язання задач діяльності, збереження психологічного здоров'я.

Структура психологічного забезпечення

Вхід	Психологічний супровід	Вихід
<ul style="list-style-type: none"> • Прогнозування психологічних умов майбутньої діяльності й виявлення її вимог до цільового психологічного ресурсу • Оцінка актуального цільового психологічного ресурсу • Створення необхідного цільового психологічного ресурсу: психологічний відбір, розміщення, згуртування групи, психологічна підготовка... 	<ul style="list-style-type: none"> • Моніторинг стану цільового психологічного ресурсу • Психологічна підтримка • Психологічна реабілітація • Психологічний захист від впливу зовнішніх факторів 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціально-психологічна реабілітація • Психологічний карантин • Створення реабілітації соціального середовища • Психореабілітація осіб із ПТСР

До загальних завдань психологічного забезпечення професійної діяльності належать:

- Прогнозування психологічного змісту умов майбутньої діяльності, виявлення її вимог до психофізіологічних, психологічних і соціально-психологічних якостей працівників.
- Психологічний відбір працівників, здатних засвоїти й потенційно виконувати певний вид діяльності.
- Розподілення персоналу за підрозділами з урахуванням їх психологічної сумісності, професійної підготовленості.
- Психологічна підготовка людей до дій у конкретних соціально-економічних, політичних, ергономічних умовах (розроблення програм психологічної підготовки, проведення лекційних, тренінгових занять, навчально-методичних семінарів, курсів підвищення кваліфікації).
- Безперервне відстеження динаміки психологічного стану, ступеня втомлюваності, прогнозування можливих психологічних зривів.
- Психологічна підтримка працівників у подоланні психотравмуючих ситуацій професійної обстановки.
- Психологічна реабілітація осіб, що отримали психологічну травму.
- Соціально-психологічна реабілітація [1].

Психологічне забезпечення – це комплекс заходів і засобів впливу на психіку особистості з метою формування, підтримання й відновлення оптимальної працездатності в щоденних та екстремальних умовах.

Практика психологічного забезпечення професійної діяльності вже на початковому етапі становлення виявила потребу в комплексному підході до цієї галузі. У перспективі значення такого підходу зростатиме. З розвитком України як самостійної держави, створенням Міністерства з надзвичайних ситуацій, ліквідації та наслідків Чорнобильської катастрофи актуальність психологічного забезпечення професійної діяльності зросла, про що свідчить відповідний наказ Комітету з охорони праці та Міністерства охорони здоров'я України (1998 р.) про потреби професійного добору для 16 груп спеціальностей. Наслідки Чорнобильської катастрофи істотно вплинули на фізичне та

психічне здоров'я населення України, що значно розширює коло осіб, які потребують психологічної допомоги.

Психологічне забезпечення професійної діяльності більш розвинене й утілене в Збройних силах, оскільки там існує реальна потреба в ефективній і безпечній діяльності, пов'язаній із впливом комплексу умов професійної діяльності, яка зазвичай визначається як екстремальна. Надзвичайно актуальною є ця проблема для молодих людей, котрі ще перебувають на стадії активного, досить складного й суперечливого процесу визначення життєвих цінностей, вироблення переконань, самовдосконалення в духовній і фізичній сферах. Дослідження вчених (І.М.Чиж, Є.Г.Жиляєв, В.М.Крайнюк) свідчать про те, що 40% юнаків мають слабе психічне й фізичне здоров'я і майже 30% – різні граничні психічні відхилення, які потребують психологічної допомоги як елемента психологічного забезпечення професійної діяльності.

Щодо забезпечення професійної діяльності, безпосередньо спрямованого на фахівця, його психічного та фізичного здоров'я, то сюди традиційно відносять медичне забезпечення. Останнє охоплює тільки окремі аспекти, пов'язані головним чином з діагностикою, лікуванням, реабілітацією, а також із щоденним медичним забезпеченням професійної діяльності військово-службовців.

Доведено, що комплексне психологічне забезпечення сприяє зниженню нервово-психічної нестійкості, ситуативної та особистісної тривожності, негативного суб'єктивного стану, сприяє адекватній і прискореній адаптації до умов професійної діяльності, допомагає зняти виражену втому та перевтому під час робочих циклів.

Засоби й заходи психологічного забезпечення професійної діяльності можуть застосовуватися ще до безпосереднього контакту фахівця з технікою: це професійна орієнтація й професійний відбір, психологічна підготовка й психологічна боротьба, конструювання робочого місця й прогнозування факторів, які певним чином впливатимуть на рівень працездатності. Тобто створення оптимальних умов для життєдіяльності на технічних об'єктах. Під час підготовки до експлуатації техніки комплекс психологічного забезпечення професійної діяльності включає: психологічну діагностику, психологічну допомогу (психокорекцію, реабілітацію), психологічний супровід професійної діяльності. З мети та змісту психологічного забезпечення професійної діяльності впливають завдання – психологічна діагностика динаміки працездатності фахівців; розроблення й вибір нових ефективних методів підтримання й відновлення психічних функцій особи; вивчення специфіки умов професійної діяльності, впливу умов праці на психічний стан і працездатність фахівців; ефективна й безпечна діяльність, подовження професійного довголіття, збереження психічного здоров'я [6, с.183–184].

Принципи психологічного забезпечення професійної діяльності – комплексність, безперервність, адекватність, насиченість, інтенсивність їх застосування. Етапи: первинна ланка – до початку професійної діяльності; друга ланка – у процесі робочих циклів; третя – після завершення професійної

діяльності. Керування психологічним забезпеченням професійної діяльності полягає в плануванні, організації, забезпеченні, контролі та мотивації.

Вимоги до рівня професійної підготовки фахівців, безумовно, потребують розгорнутого аналізу накопиченого досвіду й формування нових підходів до розробки та цілеспрямованого впровадження психологічного забезпечення професійної діяльності в щоденних та екстремальних умовах. Психологічне забезпечення кожного з аспектів діяльності фахівців повинно проектуватися системно й передбачати єдиний комплекс дослідних і соціальних процедур, спрямованих на прогнозування й управління оволодінням спеціальністю та ефективною діяльністю у виробничих умовах.

Вимоги дослідницького і соціотехнічного складників психологічного забезпечення професійної діяльності (профвідбір, профпідготовка, профадаптація) передбачають нову концепцію заходів – від обстеження кандидатів на навчання, їхнього психологічного супроводу до отримання даних про індивідуально-психологічні особливості та рівень професійної підготовленості.

Критерієм досягнення комплексності методичного забезпечення є втілення цілісної системи засобів, які, насамперед, передбачають знання про інтегративну регуляцію й саморегуляцію діяльності на мотиваційно-смісловому, емоційно-вольовому, когнітивному та психофізіологічному рівнях, а також розуміння неоднозначності поняття «професійна діяльність». Розроблення методичного апарату для проведення обстеження особистості базується на принципі комплексності, який передбачає орієнтацію на системно побудовану професіограму й реалізацію концепції цілісного функціонування особистості в діяльності. Застосування принципу комплексності передбачає не створення «батареї тестів», а розробку науково обґрунтованої системи методів і методик, які дають змогу вивчити особистість та умови специфіки її професійної діяльності відповідно до мети, завдань, факторів, які впливають на психіку людини, і визначити ступінь точності й вірогідності всієї сукупності психологічних тенденцій і взаємозв'язків між ними, які адекватно відповідають рівню аналізу особистості.

Вимоги до методичного апарату включають два аспекти досягнення цієї мети: вимоги комплексності за змістом (спрямованістю) методики, які застосовуються в обстеженнях, і вимоги комплексності процедури обстеження, пов'язаної з формою використовуваних методів і методик, сукупністю параметрів, які реєструють й аналізують способи інтерпретації отриманих даних.

Системи методик мають бути повними й достатніми, тобто враховувати не тільки професійно важливі якості в традиційному розумінні, а й фактори, що визначають особливості функціонування й динаміку розвитку цих якостей у професійній діяльності, належать до регулятивних механізмів і пов'язані із самосвідомістю й самооцінкою, з мотиваційно-сміисловою й ціннісною сферами, когнітивним стилем особистості, емоційно-вольовою сферою.

Система методик складається з таких блоків:

- методики, що дають змогу визначити індивідуальні особливості, потрібні для якісного виконання професійної діяльності у звичайних умовах;

- методики, за якими визначають індивідуальні особливості, потрібні для якісного виконання професійної діяльності в екстремальних умовах;
- методики, за якими корегується вплив стресогенних, екстремальних умов на функціонування професійно важливих якостей;
- методики, за допомогою яких можна прогнозувати ймовірність нестандартної, творчої поведінки в екстремальних умовах;
- окремо розглядається блок методик психологічного забезпечення професійної діяльності, спрямованих на формування, підтримку й відновлення працездатності фахівців, а також методи психологічної підготовки.

Отже, система психологічного забезпечення професійної діяльності спрямована на формування, підтримку й відновлення оптимальної працездатності фахівців. Вона має свої завдання, принципи, етапи, методи управління і включає заходи та засоби, які застосовують під час діяльності: психологічну діагностику, психологічну допомогу, психологічний супровід професійної діяльності, а також заходи та засоби, які можуть застосовуватися ще до початку діяльності: професійний відбір, психологічну підготовку, психологічну боротьбу (впливи), інженерно-психологічні аспекти комплектування робочого місця та створення умов придатності для життєдіяльності.

Актуальність проблеми психічного забезпечення професійної діяльності визначається впливом умов на характер діяльності (природні, соціально-психологічні, екологічні та медико-біологічні умови придатності для життєдіяльності).

Комплексне психологічне забезпечення професійної діяльності фахівців у реальних умовах підтримує оптимальний рівень функціонального стану та працездатності протягом усього робочого циклу [2, с.183–187].

Зміст соціально-психологічних заходів забезпечення діяльності спеціалістів найбільш розроблений і впроваджений саме в оперативній діяльності спеціалістів атомних енергетичних установок завдяки значущості їхньої ефективної та безпечної діяльності.

Методи соціально-психологічного забезпечення спрямовані на оптимізацію управлінських функцій і мобілізацію внутрішніх психологічних резервів організму передусім завдяки активізації на суб'єктивному рівні потенційних психічних можливостей особистості фахівця, оптимізації його професійної діяльності за рахунок регуляції й саморегуляції основних нервових процесів вищої нервової діяльності, використання індивідуальних особливостей спеціаліста, його потреб, мотивів, інтересів, характеру, здібностей, типологічних властивостей вікових і статевих можливостей, рівня професіоналізму, знань, навичок та вмінь, взаємин і статусу в колективі, психологічної сумісності й професійного відбору.

Психологічна сумісність передбачає таке поєднання особистісних властивостей та якостей людей, яке сприяє успішному виконанню ними соціально-рольових функцій і професійних обов'язків у колективі. Швидкість, спрямованість і ступінь зміни процесів внутрішньогрупової міжособистісної взаємодії спеціалістів під час виконання певних видів діяльності значною

мірою залежить від об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів відносять специфіку праці, умови життєдіяльності на технічних об'єктах, інтенсивність, характер, тривалість і напруженість роботи, чисельність групи та її організацію, ступінь ізоляції колективу.

Суб'єктивними факторами є індивідуальні якості особистості – професійна придатність спеціаліста, його ставлення до роботи, ступінь спільності індивідуальної мети, ідеалів, потреб, спрямувань, інтересів, стиль керівництва колективом, взаємини між офіційними та неофіційними лідерами, характер і вираження міжособистісних стосунків.

Психологічної сумісності в процесі навчальної підготовки досягають певними загальноорганізаційними заходами. Зокрема, професійну підготовку спрямовують на формування спільності поглядів, соціальних настанов, мотивів поведінки, колективної мети й цінностей, моральних якостей. Індивідуальні й колективні тренування спеціалістів у складних і незвичайних умовах (дефіцит часу, брак чи надмір інформації, перешкоди тощо) дають змогу закріпити не тільки раціональні дії, щодо обслуговування техніки, а й сформувати міжособистісні взаємини, адекватні специфіці взаємодії в цих умовах [2, с.189–191].

Перехід від індустріального суспільства до постіндустріального вабить за собою корінні трансформації праці як на соціальному рівні (організація праці, система відносин між його суб'єктами, форми суспільного розподілення праці тощо), так і на рівні його найважливіших змістовних елементів (предмет, засоби, продукт праці). Яка сутність цих змін, як вони впливають на психологічний зміст праці і, головне, на людину як її суб'єкта?

Пошук відповіді на ці питання необхідний для формування адекватного широкого кола психологічних проблем, пов'язаних з визначенням вимог, які пред'являються окремими видами праці до особистих якостей працівника; з виокремленням психологічних характеристик суб'єкта, що мають високу цінність для професійної діяльності; з розробленням нових підходів до психологічного супроводу професійного розвитку людини, з обліком зміненої реальності.

По-перше, багато сучасних професій є абсолютно новими; ті ж з них, які існують традиційно, постійно диверсифікуються.

По-друге, як показують дослідження соціологів, для постіндустріального суспільства характерна дестандартизація й флексибілізація зайнятості, тобто зайнятість утрачає свою стабільність, широке розповсюдження отримують гнучкі й мінливі форми зайнятості. А це означає, що вибір професії втрачає свою повну визначеність, характерну для індустріального суспільства й усе більше зростає вірогідність того, що сучасного оптанта в майбутньому чекають зміни не тільки у сфері застосування своїх професійних знань, але й самої професії.

Зміни у світі праці, що сьогодні ми спостерігаємо, торкнулися найбільш ключових її моментів – професійного розподілення праці, її умов, робочого часу тощо. Ще 20–30 років тому, в епоху індустріалізму, професіонал, як правило, здійснював свою діяльність у рамках досить жорсткої фіксації робочого

часу й з використанням відносно стабільного набору інструментів і засобів праці; при цьому його кар'єра була «висхідною» і багато в чому передбачуваною.

На відміну від нього, для сучасного професіонала епохи постіндустріалізму характерні часті зміни роду діяльності, наявність одночасно декількох місць роботи (так званий «портфель робіт»), дискретність кар'єри без чітких меж її початку й завершення, а головне – постійно змінна й складніша система засобів і знарядь праці.

У ході проведеного контент-аналізу змістовної частини вакансій, представлених у мережі Інтернет, удалося побудувати віртуальні портрети конкурентоспроможних спеціалістів у різноманітних галузях професійної діяльності.

Зіставлення профілів цих спеціалістів дозволило виділити дві групи основних характеристик сучасного професіонала, затребуваного на ринку праці.

Перша група – варіативні характеристики, що відображають специфіку й психологічний зміст конкретної праці. Переважно цю групу характеристик складають усілякі «вузькі» компетенції спеціаліста, що відображають його професійні знання, уміння й навички, і лише частково психологічні якості, необхідні для виконання тієї чи іншої діяльності.

Другу групу склали інваріантні характеристики віртуального суб'єкта праці, представлені, з одного боку, вельми стабільною групою інтегральних особистісних характеристик, а з іншого, – обмеженою групою компетенцій.

Основними особистісними характеристиками «бажаного» спеціаліста є такі якості (перераховані в порядку убутання значимості):

- 1) активність (включаючи потенційну й активну енергію);
- 2) інтелект (у тому числі креативність, гнучкість мислення);
- 3) комунікативні якості (здатність працювати в групі).

Крім того, ми виявили дві інваріантні компетенції, які необхідні будь-якому спеціалісту з вищою освітою поза залежністю від сфери його діяльності. Першою такою компетенцією є готовність до роботи з інформаційними системами й технологіями (представлена у вимогах роботодавця переважно у вигляді різноманітних рівнів знання ПК – від просунутого користувача до програміста). Ця компетенція співвідноситься з групою особистісних вимог до інтелектуальних якостей потенційного працівника і перш за все з гнучкістю його мислення. Другою інваріантною компетенцією, необхідною практично у всіх галузях сучасного виробництва й бізнесу, є знання іноземної мови. Причому нижній рівень цього знання досить чітко визначається роботодавцем (мінімум розмовний). На ринку праці за інших рівних умов вагому перевагу мають ті спеціалісти, які володіють більше ніж однією іноземною мовою, причому вельми бажано підтвердити цей факт сертифікатом.

У цілому, проведений психологічний аналіз ринку праці показав, що сьогодні відбувається «схрещування» кваліфікаційних й особистісних якостей працівника, що породжує й нові проблеми як у визначенні переліку компенсацій, необхідних суб'єкту для успішної діяльності, так й у побудові

стратегій розвитку професіонала. У цих умовах стає очевидною необхідність розроблення нових підходів до психологічного супроводу професіоналізації потенційного суб'єкта праці, що відповідають духу сучасної епохи та вимогам сучасного ринку праці, яким суб'єкт повинен відповідати. Одним із таких підходів є розвиваючий ресурсний підхід, що базується на трьох основних ідеях.

Перша ідея полягає в розгляданні людини як власника психологічних ресурсів, тобто актуальних та потенційних якостей і властивостей, реалізація яких приносить суб'єкту свого роду психологічні «дивіденди» у вигляді нових можливостей і перспектив росту.

Суть другої ідеї – у визнанні обмеженості вихідних якостей суб'єкта. Так, параметри різноманітних психологічних якостей кожного індивіда мають свою визначеність, що задана, з одного боку, біологічно, а з іншого, – темпорально й соціально. Біологічна обмеженість характерна, наприклад, для порогів різних видів чуттєвості, обсягу й розподілу уваги, швидкості проведення нервового імпульсу, сили й рухливості нервової системи тощо.

Темпоральна обмеженість складається з того, що протягом життя людини відбуваються закономірні зміни в її психічних якостях й особливостях протікання психічних процесів; при цьому на всіх етапах життєвого шляху людини чітко виділяються сенситивні періоди, що характеризуються найбільшими можливостями в розвитку певних психічних якостей та особистісних новотворів. З темпоральною обмеженістю тісно пов'язана соціальна обмеженість психологічних ресурсів: відомо, що соціальна деривація в ході онтогенезу людини може знижати чи блокувати можливості розвитку її психіки.

Третя ідея полягає в розумінні психологічного ресурсу як функції, значення якої може зростати, незважаючи на заданість її окремих змінних. Зростання й примноження психологічних ресурсів пов'язане передовсім із розширенням меж досвіду людини, включенням до нових видів діяльності, що приносять актуалізацію потенційних можливостей.

Метафорично, психологічні ресурси людини можна зрозуміти як свого роду психологічний капітал, примноження якого пов'язане не тільки з його вихідними кількісними та якісними характеристиками, але й з тим, наскільки доцільним і раціональним є його вкладення.

Спираючись на ці ідеї, подамо основні завдання психологічного супроводу професіоналізації суб'єкта праці на стадії оптації.

Психологічна діагностика ресурсів, спрямована, з одного боку, на визначення змісту й природу психологічних обмежень суб'єкта, а з іншого, – на установлення його потенційних й актуальних можливостей у розвитку професійно цінних і психологічних якостей та компетенцій.

Психологічна допомога у виборі професії, в основі якої знаходиться встановлення відповідності між наявними в суб'єкта ресурсами й вимогами, що пред'являють суб'єкту праці в конкретних видах професійної діяльності.

Розширення меж досвіду через ознайомлення із широким спектром напрямів можливої професійної діяльності й включення в нові види діяль-

ності (дослідницька, соціальна, технічна тощо), дають суб'єкту можливість не тільки усвідомити свої ресурси, але й примножити їх.

Психологічна допомога суб'єкту в усвідомленні своїх ресурсів і розвитку на їх основі професійно цінних якостей і компетенцій [3, с.202–204].

Процес освіти сучасної людини, по суті, є перманентним, пов'язаним із трансформацією освітніх процесів «як безлічі індивідуальних форм розвитку й різноманіття можливостей». Стає зрозумілим, що безперервна освіта можлива тільки за умов обліку наступництва стадій становлення людського в людині й тих психологічних новоутворень, які з'являються в освітньому процесі. Майже двадцятирічний досвід участі в розробленні різного роду програм психологічного супроводу освітнього процесу (у ролі практичного психолога, керівника психологічної служби освітньої установи, співавтора концепції розвитку освітньої установи, наукового консультанта тощо) привів до переконання, що психологічний супровід сучасних освітніх практик, як необхідна складова, повинен включати й такий напрям, як дослідження змін в освіті.

Сьогодні дослідження психологічних змін, що відбуваються з учасниками освітнього процесу, обслуговує інші напрями психологічного супроводу освіти: психоконсультативний, психокорекційний, психотерапевтичний, психопрофілактичний тощо й, по суті, є діагностичним. Психологи накопичують колосальний обсяг інформації про учнів, педагогів, батьків (причому найчастіше ця інформація лонгітюдного характеру).

Разові, що періодично чи регулярно здійснюються, діагностичні зрізи (поздовжні й поперечні, індивідуальні й фронтальні), безумовно, необхідні для аналізу психологічних змін, що реально відбуваються з конкретними людьми [4, с.130–134].

Ми пропонуємо соціально-психологічний супровід професійної фермерської діяльності у вигляді соціально-психологічного тренінгу оптимізації професійно значимих якостей нашої цільової групи, розуміючи при цьому, що ця форма психологічного забезпечення й супроводу активно використовується в інших галузях нашої держави вже впродовж тривалого часу і є досить ефективною.

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для вузов [Електронний ресурс] / Зеер Э. Ф. – Режим доступу : http://www.msibg.com/WebSite.Downloads/Biblioteka/Psihologia/Зеер_Психология%20профессий_2003.pdf.
2. Корольчук М. С. Психология : схеми, опорні конспекти, методики : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Марченко В. М. ; [за заг. ред. М. С. Корольчука]. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2007. – 320 с.
3. Власова О. Г. Психологическое сопровождение профессионализации потенциально-го субъекта труда: ресурсный подход / Власова О. Г., Белых Н. А. // Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Раздел III : Прикладные вопросы психологии и педагогики. – 2002. – С. 202–204.
4. Краснорядцева О. М. Психология образования. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов / Краснорядцева О. М. // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 130–134.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У статті описано основні ознаки та структуру психотехнології, розглянуто сучасні психологічні технології особистісно-професійного розвитку педагога.

Ключові слова: технологія, особистісно-професійний розвиток, психотехнологія, психотехніка, гуманітарна технологія.

The structure of psychotechnology is described in the article, modern psychological technologies of personality-professional development of teacher are examined.

Keywords: technology, personality-professional development, psychotechnology, psycho-technique, humanitarian technology.

В умовах модернізації системи освіти велика увага приділяється рівню професійної компетентності педагогів, їх особистісно-професійному розвитку. У психологічній площині ця проблема трансформується через актуальність розвитку психологічної компетентності педагогів як одного з векторів особистісно-професійного розвитку. У ситуації кардинальної зміни цілей, завдань та змісту освіти, становлення сучасних освітніх структур потрібні нові технології особистісно-професійного розвитку педагогів, здатних до самовизначення, самоорганізації та самоуправління. Перехід від традиційних методів і методик до гнучких психологічних технологій є затребуваною перспективою сьогодення. У цій багатоаспектній проблемі ми вичленили лише одну грань, а саме – психологічні технології особистісно-професійного розвитку вчителя, адже особистісно-професійний розвиток педагогів відбуватиметься ефективно, якщо в процесі психолого-педагогічної підготовки й підвищення кваліфікації будуть використовуватися психотехнології, діагностика професійно значимих характеристик особистості, буде чітко визначено систему показників оцінки професійного розвитку педагогів.

Мета статті – з'ясувати сутність, склад і структуру психологічних технологій, синтезувати описані в науковій літературі психологічні технології особистісно-професійного розвитку педагога.

В останні роки активно розробляється методологія технологічного підходу та її застосування до розв'язання конкретних соціальних і психологічних проблем особистості й суспільства [5, с.45]. Основне призначення технологічного підходу полягає в розробці (проекуванні) і впровадженні спеціальних психолого-організаційних технологій, спрямованих на вирішення конкретних проблем в організації [6, с.54].

Розглянемо основні концептуальні поняття: «професійний розвиток», «особистісно-професійний розвиток», «технологія» та «психотехнологія».

Професійний розвиток – зміна психіки в процесі освоєння й виконання професійно-освітньої, трудової і професійної діяльності [2, с.233].

Особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості (у широкому розумінні), зорієнтований на високий рівень професіоналізму та

професійні досягнення, який здійснюється з допомогою навчання й саморозвитку, професійної діяльності й професійних взаємодій [2, с.227].

Технологія (від грец. τεχνη – майстерність, техніка; грец. λογος – наука).

Словник психолого-педагогічних термінів і понять подає таке визначення терміна «технологія» – це вид продуктивної діяльності, завдяки якій успішно досягається поставлена мета щодо задоволення певних потреб; сукупність необхідної і відтворюваної послідовності педагогічних дій вчителя та учнів їхніми засобами, що «запускає» механізм засвоєння змісту освіти й веде до запланованої мети та успішності навчання учнів.

Великий тлумачний словник сучасної української мови так визначає поняття «технологія»: сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо.

В.І.Слободчиков описує схему повної (нормативної) структури діяльності, яку порівнює з поняттям технології. Ця структура включає в себе ресурси, потенціал, дію, умови, мету відносно рівнів діяльнісних категорій [6, с.55].

Технологія у всіх випадках передбачає отримання конкретного, наперед заданого результату, а технологічні процедури будуються таким чином, щоб якнайточніше, найефективніше реалізувати проектні вимоги в конкретному продукті (результаті) [5, с.47].

Л.М.Карамушка вказує на те, що технологія – це виважена система того, «як» та «яким чином» мета втілюється в конкретний різновид продукції або її складову частину.

Слід розмежовувати поняття «технологія» і «методика» [3, с.67].

Таблиця 1

Порівняльний аспект технології і методики

Технологія	Методика
Технологія – це набір процедур, що повнолюють професійну діяльність учителя й фіксують кінцевий запланований результат	Методика – це сукупність методів і прийомів для досягнення окресленої мети
За технологічного навчання нема безліч «якщо»: якщо талановитий учитель, то талановиті й діти	У методиці успішність навчання та виховання залежить від рівня фахової майстерності й досконалості володіння активними та інтерактивними методами взаємодії з дітьми
Технологію проектують з урахуванням конкретних умов та орієнтуючись на заданий, а не передбачуваний результат	Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів
Технологія не передбачає варіантів, з неї не можна викинути якісь елементи	У методиці можливі варіанти
Технологічний підхід не передбачає пошукової діяльності, спроб, помилок	Методика заохочує використання дослідно-пошукових методів та прийомів
Для технологічного навчання обов'язковим є зворотний зв'язок, коригування подальшої діяльності	Для методики важливим є узагальнення досвіду педагога щодо використання методів і прийомів для досягнення мети

Як бачимо з таблиці, існують суттєві розбіжності між методикою і технологією.

У психології використовується поняття «гуманітарні технології», яке вперше в науковий обіг ввели В.П.Зінченко та В.М.Шепель. Часто їх називають «людинознавчими технологіями». Гуманітарні технології розуміються як практичне використання систематизованого гуманітарного знання в цілях забезпечення спрямованого впливу на вдосконалення особистості, її предметної, соціальної і природної сфер. Гуманітарним технологіям відводиться роль самовираження людини, її самореалізації. Визначаючи гуманітарні технології як найбільш ресурсонасичувані, В.М.Шепель вважає, що за допомогою гуманітарних технологій можна активізувати роботу, створюючи кожному особистісний простір у життєдіяльності людини. У цьому зв'язку гуманітарні технології не обмежені тільки інтелектуальним потенціалом людини, оскільки в самовираженні його сутнісних сил присутні й емоційно-чуттєвий, і вольовий, і комунікативний компоненти, а накопичення й розвиток таких сил, здатність до їх реалізації залежать від самопочуття й здоров'я людини. Оволодіння гуманітарними технологіями актуалізує проблему самоцінності людського життя, можливості найбільш повного розкриття фізичного, соціального й духовного потенціалу кожної особистості. Гуманітарні технології розглядаються як інноваційний ресурс управління людською сутністю, як метод пізнання й самопізнання людини, розвитку й саморозвитку, самореалізації її потенційних можливостей, реальних здібностей (А.О.Деркач, А.С.Гусєва) [4, с.124].

Місія гуманітарної технології – оптимізувати процес діяльності, виключити з нього всі види дій і операцій, які не є необхідними для отримання потрібного результату. Об'єктом технологізації стає особистісний і професійний ресурс людини, способи й засоби життєдіяльності. У цих межах знаходиться шлях самовдосконалення особистості: соціалізується самосвідомість; визначається самопізнання; диференціюється саморозвиток; актуалізується самовизначення; формується самоорганізація.

До основних гуманітарних технологій належать: управлінські, освітні (педагогічні), психофізичні, психологічні. Таким чином, психотехнології розглядаємо як одну зі складових гуманітарних технологій. Психологічні технології деякі автори називають психосоціальними технологіями [6, с.56].

У широкому значенні психотехнологія те саме, що прикладна психологія (галузь психології, яка прагне застосувати принципи, відкриття та теорії психології на практиці в суміжних галузях). Вузьке значення психотехнології пропонує В.Г.Панок, вважаючи її основним елементом практичної психології, і подає таке трактування: психологічна технологія – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної), корекційної.

Отже, психологічні технології мають поєднувати аналітичний і системний підходи до особистості, суму накопичених знань і уявлень про елементи та структурні блоки в їх взаємозв'язках, з одного боку, і цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів – з іншого [6, с.56].

На думку Л.М.Карамушки, розробка психологічної технології є, по суті, процесом психологічного проектування, спрямованого на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології.

Важливу роль у життєдіяльності людини відіграють освітні, або педагогічні, технології, пов'язані насамперед із забезпеченням ефективного навчального процесу, упровадженням освітніх інновацій. У науковій психолого-педагогічній літературі подано різноманітні тлумачення поняття «педагогічна технологія» (їх налічують близько трьохсот). Педагогічна технологія (за В.Сластьоніним) – це закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє вищим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату ніж використання традиційних методик навчання.

Порівняльний аналіз основних гуманітарних технологій дає змогу усвідомити, що психологічні технології зорієнтовані на саморозвиток і самоменеджмент педагога, технологізацію траєкторій професійного розвитку особистості, нормативне проходження криз професійного становлення, конструктивне вирішення конфліктів професійного самовизначення.

У результаті внутрішніх технологічних змін педагог набуває психологічної компетентності: адекватно реагувати на зміну певних особистих якостей, життєвих і професійних ситуацій; захищати себе від накопичення негативних руйнівних емоцій; ефективно використовувати персональні внутрішні психологічні ресурси; мотивувати себе на досягнення мети та успіху; з оптимізмом дивитися в майбутнє.

Психологічний аналіз феномену технології дозволяє вичленити ті її сутнісні характеристики, які доцільно використовувати під час розробки та використання психотехнології в професійній діяльності та професійному навчанні:

- Психологічні технології можна застосовувати як: процес, освіту, грань суспільних відносин, спосіб (вид, момент) діяльності.
- Психологічні технології можна розглядати як засіб не тільки практичного, але й творчого досягнення поставлених цілей.
- «Творче» у психологічних технологіях буде виражати етимологічну сутність технології, «мистецтво», «майстерність».
- Певний «момент», «спосіб», «прийом» психотехнології може мати зміст і форму конкретної психотехніки. Техніка може застосовуватись як «сила впливу», «манера», «контроль» (ситуації, вчинків, станів).
- Психологічне знання, яке використовується в психотехнологіях, повинно бути технологізованим за певними критеріями, співмірними з його сутнісними проєкціями [4, с.125].

В.Г.Панок виділяє такі ознаки психологічної технології: психологічна технологія завжди спрямована на зміну поведінки людини, її настроїв, ставлень, мотивів, цінностей, структури особистості; орієнтація на вирішення конкретної життєвої проблеми; аналіз і врахування конкретного соціального

контексту й життєвої ситуації, у яких перебуває людина; наявність конкретної мети, деталізованого образу кінцевого результату; наявність цілей, що деталізують мету та зумовлюють планування і змістове наповнення етапів професійної діяльності; структурність і системність; мультидисциплінарний характер; наявність функціонуючого зворотного зв'язку та оцінка ходу й результату діяльності; відповідність прийомів і методик, що застосовуються в технології, сутності соціальних явищ і психологічних проблем об'єкта психологічної практики, на розв'язання яких спрямована технологія; взаємозв'язок та взаємозумовленість діагностичних, формувальних (коригуючих) й оцінних складових; гнучкий характер застосування окремих прийомів і методів для розв'язання життєвої проблеми клієнта [5, с.49].

Структура психологічної технології максимально наближена до структури гуманітарних технологій і вміщує такі складові:

1. Цілі й задачі технології.
2. Принципи розробки психотехнології.
3. Аналіз конкретної ситуації спирається на ситуативно-діагностичний підхід у технологізації та ситуаційний підхід до управління.
4. Характеристики суб'єкта й об'єкта технології, особливості їх взаємодії.
5. Етапи, прийоми (стратегія, тактика) досягнення мети.
6. Способи прогнозування результатів [4, с.127].

Можна виділити декілька магістральних шляхів особистісно-професійного розвитку педагога:

- підвищення соціально-психологічної компетентності та аутокомпетентності (або психологічної компетентності);
- діагностика особистісно-професійного потенціалу й розробка індивідуальних стратегій його розвитку;
- проходження тренінгів особистісно-професійного зростання;
- рефлексія професійної біографії й розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісно-професійного росту;
- профілактика професійної дезадаптації молодого спеціаліста;
- оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери й самокорекції професійних деформацій, професійного вигорання, хронічної втоми;
- підвищення кваліфікації та перехід на нову кваліфікаційну категорію чи посаду.

Робота практичного психолога щодо спрямування особистісно-професійного розвитку педагога може здійснюватися в рамках психологічних технологій, описаних у вітчизняній літературі:

- *Технологія підвищення соціально-психологічної компетентності педагогів* – реалізується в ході проведення семінарів і тренінгів із проблем психології особистості, професійного становлення й росту, проектування альтернативних сценаріїв професійного життя.
- *Технологія вдосконалення способів діяльності* – із цією метою здійснюється залучення педагогів у соціально й професійно значимі інновації, підвищення кваліфікації, стимулювання професійного росту, особистіс-

но-орієнтована атестація, збагачення соціально-професійної компетентності (освоєння суміжної спеціальності, розробка інноваційного проекту, вивчення й оволодіння новою технологією).

- *Технологія особистісно-зорієнтованої діагностики, спрямована на підвищення аутопсихологічної компетентності.*
- *Технологія оптимізації психологічного клімату в закладі – з метою зменшення емоційної перенасиченості діяльності доцільне створення кабінетів психологічного розвантаження. Обов'язковою є щорічна відпустка. Важливе значення має оволодіння прийомами емоційної саморегуляції.*
- *Технологія супроводу професійної кар'єри на всіх стадіях професійного становлення – професійний розвиток учителя реалізується через комплекс особистісно орієнтованих технологій. До них відносять: цілепокладання, проектування змісту навчального матеріалу, розробку засобів діагностики, використання розвиваючих психотехнік, організацію навчально-професійного середовища, моніторинг професійного розвитку. Комплексний підхід до професійного розвитку педагога відображається в проектуванні особистісно орієнтованої карти професійного розвитку. Вона проектується залежно від цільової установки професії, посадових обов'язків, кваліфікації й стажу роботи вчителя.*
- *Технологія оптимізації міжособистісної взаємодії в колективі – людина виконує декілька соціальних ролей і тому можуть виникати рольова напруга і навіть рольовий конфлікт, які покликана вирішувати зазначена технологія.*
- *Технологія психопрофілактики стагнації (порушень, криз) особистісно-професійного розвитку зорієнтована на сприяння повноцінному соціально-професійному розвитку особистості, попередження можливих криз, особистісних і міжособистісних конфліктів, включаючи вироблення рекомендацій із покращення соціально-професійних умов самореалізації особистості з урахуванням соціально-економічних відносин.*
- *Технологія психологічного консультування в ситуації виникнення криз особистісно-професійного розвитку та самореалізації особистості. Це технологія надання допомоги особистості в її самопізнанні, адекватній самооцінці й адаптації до реальних життєвих умов, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні кризових ситуацій, професійних деформацій та досягненні емоційної стійкості, що сприяє неперервному особистісно-професійному зростанню й саморозвитку.*
- *Технологія психологічної корекції проблем (труднощів) розвитку та саморозвитку (самореалізації) – технологія активного психолого-педагогічного впливу, спрямованого на усунення відхилень в особистісному й професійному розвитку, гармонізацію особистості й міжособистісних взаємин.*
- *Тренінгові технології – це система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів виконання типових завдань у процесі навчання – тестові методики, психологічні тренін-*

ги розкриття особистісно-професійного потенціалу особистості, розв'язання управлінських задач.

- *Коучинг як технологія розкриття професійного потенціалу.* Технологія коучингу акумулює в собі можливості тренінгових та опитувальних технологій, НЛП. Коучинг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значимих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації, внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату. Головна особливість коучингу – допомога людині в пошуку власного рішення, а не вирішення проблем за неї, сприяння особистості в розкритті своєї стратегії подолання професійних труднощів за рахунок виділення головних та енергетичних ресурсів.
- *Технологія раціонального використання й примноження індивідуальної ресурсності суб'єктів праці.*
- *Технології саморегуляції психічних станів як фактор підвищення працездатності й ефективності діяльності або технології стрес-менеджменту.* Технологія саморегуляції психічних станів як фактор підвищення працездатності й ефективності діяльності розробляється в рамках підходів стрес-менеджменту О.І.Жданова, методу «Ключ» Х.М.Алієва, еріксонівського гіпнозу М.Р.Гінзбурга, психологічного айкідо Т.Добсона, В.Міллера, М.Є.Літвака, гуманітарно-технологічного розвитку А.С.Гусєвої, аутопсихологічної компетентності Л.А.Степної, психічної стійкості М.Ф.Секача, саморегуляції психічних станів Л.Б.Забєлової та ін.
- *Технологія тайм-менеджменту.* Тайм-менеджмент – сучасна технологія організації часу та підвищення ефективності його використання, яка формує вміння особистості оптимізувати свій особистісний часовий ресурс.

Висновки. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у використанні технологічного підходу в психологічних дослідженнях. Описані психологічні технології особистісно-професійного розвитку педагога дають можливість проектувати та гармонізувати простір професійного розвитку педагога, активізувати можливості для самоменеджменту професійного розвитку вчителя.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 296 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособ. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
3. Інновації в дошкіллі : програми, технології, проекти, ідеї, досвід : посібник [на допомогу дошкільним працівникам] / [авт.-упоряд. Л. В. Калуська, М. В. Отрощенко]. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 376 с.
4. Козлова Н. В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования : учеб. пособ. [для слушат. дополнительной профессиональной образовательной программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» и студентов психологических специальностей] / Н. В. Козлова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 151 с.

5. Панок В. Г. Психологічна служба : навч.-метод. посіб. [для студ. і викл.] / В. Г. Панок. – Кам'янець-Подільський : Рута, 2012. – 488 с.
6. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / [за наук. ред. Л. М. Карамушки]. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.

УДК 159.922

Діана Романовська

НАВЧАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ СТРАТЕГІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття висвітлює навчальний практикум «Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів», метою якого стало формування стратегіального поля ефективної діяльності майбутніх психологів. Проаналізовано результати проведеного дослідження, згідно з якими визначаються переваги у виборах стратегій професійної діяльності досліджуваних. Продемонстровано характеристику стратегіального поля студентів-психологів. Автор сформулював висновки щодо впровадження програми навчального практикуму.

Ключові слова: *стратегіальне поле професійної діяльності, навчальний практикум, особистісно-орієнтований підхід, стратегіально-системний підхід.*

The article highlights the educational workshop «Formation of personal strategies of future psychologists» the aim of which was to prepare the strategic area of effective activity for future psychologists. Analyzed the results of the study, according to which benefits are determined in the choice of strategies of professional study. Demonstrated characteristics of strategic area of student psychologists. The author formulated conclusions about program of implementation of training workshop.

Keywords: *strategic area of the professional activity, educational workshop, personality-centered approach, strategic-systematic approach.*

Сучасна психологія активно використовує в практичній роботі різноманітні підходи до навчання та формування в молоді певних навичок і знань. Особливо важливим в цьому контексті є особистісно-орієнтований підхід до навчання, над проблемами якого працюють психологи й педагоги, зокрема, Г.О.Балл, І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, С.В.Кульневич, О.М.Пєхота, С.І.Подмазін, В.В.Рибалка, В.В.Сєриков, А.В.Хуторський, І.С.Якиманська та ін. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для студента особистісно значущим. Зрозуміло, що організація особистісно-орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до формування особистісних новоутворень, уміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання й суспільний досвід стосовно до потреб практики [3].

Основними принципами особистісно-орієнтованого підходу до навчання є:

- неповторність кожної особистості;
- принцип визнання відсутності нездібних осіб;
- принцип урахування нерівності розумових здібностей особистостей;

- принцип індивідуалізації навчально-виховного процесу;
- принцип урахування індивідуальних особливостей учнів;
- принцип визначення кожного учня особистістю;
- принцип отримання позитивних почуттів від навчання;
- принцип навчання через подолання труднощів;
- принцип дослідницького підходу до предмета вивчення;
- принцип обов'язковості самостійної розумової праці учнів у процесі навчання;
- принцип людяності, чуйності й тактовності стосовно учнів;
- принцип розуміння оцінки знань учнів як інструмента виховання;
- принцип взаємозалежності колективу й особистості в навчанні;
- принцип залежності особистості учня від особистості вчителя.

Доречно наголосити, що завдання формування особистості передбачають як головний критерій успішності навчання не лише знання, уміння, навички, функціональну підготовленість до виконання певних видів діяльності, а й виховання особистісних якостей: професійної спрямованості, суспільної активності, творчих умінь і здібностей, емоційної сфери. Через це значно підвищується роль навчання в особистісному розвитку й становленні людини, у наданні їй допомоги в розв'язанні життєвих проблем, самовизначенні й самореалізації. Таким чином, змінюється підхід до навчання в суспільстві, його соціальний зміст, характер, цілі й завдання, технології, взаємини учасників навчального процесу. Тому на початку третього тисячоліття найбільш актуальною проблемою практичного оновлення вітчизняної освіти є зміна цілей освітньої системи, перехід до гуманістичної особистісної концепції навчання, яка визначає його основними цілями й результатами не лише набування знань, умінь і навичок, а розвиток і самореалізацію особистісних здібностей та якостей людини, її соціальну й професійну спрямованість, прагнення буди корисною для суспільства й держави. Саме тому одним із провідних завдань вузу є допомога студенту «усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов'язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності» [1, с.34]. Технології особистісно орієнтованого навчання можуть створити максимально сприятливі умови для розвитку та саморозвитку особистості студента, виявлення й активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Основні елементи технології: виявлення суб'єктного досвіду майбутнього фахівця, формування наукових знань, спираючись на досвід студента, узгодження нових понять із суб'єктивним досвідом студента. Базовою орієнтацією педагога вищої школи в контексті даної технології є його послідовне ставлення до студента як до особистості, самосвідомого й відповідального суб'єкта власного розвитку, до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісно орієнтоване навчання передбачає також розвиток критичного мислення майбутніх фахівців, що потребує діалогічної ситуації, вільної, творчої особистості.

У цьому контексті варто нагадати значущість інтерактивних форм навчання. Їх важливою відмінністю є розвиток ініціативності студента, яку стимулює педагог із позиції партнера, хід та результат професійної підготовки набуває особистісно орієнтованого значення для всіх учасників навчального процесу, що дозволяє в кожного студента розвивати здібності самостійно приймати рішення, знаходити нестандартні варіанти розв'язання професійних особистісно орієнтованих ситуацій, створення комфортних умов навчання, за яких майбутній психолог відчуває власну успішність, набуває статусу суб'єкта взаємодії, бере участь у процесі навчання на засадах власної освітньої траєкторії, впроваджуючи у своїй професійній діяльності здобуті знання, навички, а також особистісні якості та здібності і, що не менш важливо, – професійну спрямованість та обрані стратегії професійної діяльності.

Окрім особистісно-орієнтованого підходу, ми вважаємо доцільним зупинитися на основних засадах стратегіально-системного підходу в професійній психологічній діяльності, представниками якого є В.О.Моляко, С.М.Симоненко та ін. Зокрема, С.М.Симоненко створила модель візуально-мисленнєвих стратегій, які розглядаються як складні інтегральні утворення, що мають ієрархічно організовану структуру, котра включає в себе мета-, макро- і мікрорівні. За допомогою візуально-мисленнєвої стратегії визначається сам вибір «бачення» проблеми суб'єктом діяльності (регулятивно-особистісний компонент), пріоритет тих чи інших способів її розв'язання (операціональний компонент) і семантичної інтерпретації створюваного образу-концепту (змістовий компонент). Представлений підхід до дослідження візуально-мисленнєвої діяльності та розроблена на його основі модель візуально-мисленнєвих стратегій, на думку вчених, надає можливість поглибити уявлення про візуальне мислення як продуктивну діяльність та її механізми, що є підґрунтям індивідуальної неповторності та креативності під час розв'язання творчих задач [1].

Учені також наголошують на основних принципах стратегіально-системного підходу: аксіологічному (перспектива вивчення явищ з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини як найвищої цінності), еврилогізації (визнання як провідної у професійному розвитку та самовираженні особистості продуктивної, творчої діяльності), принцип варіативності (завдяки якому психолог досягає максимального успіху через викриття власних моделей особистісно-професійного самозростання, найбільш ефективних для нього способів досягнення особистісної й професійної самореалізації), принцип ресурсності (використання сукупності об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта, причому особливого значення набуває виявлення та прогнозування зміни індивідуальних ресурсів кожного студента, що забезпечить реалізацію його власних можливостей) [5, с.11].

Предмет дослідження – це розробка й упровадження навчального практикуму «Формування особистісних стратегій діяльності майбутніх психологів» на основі теоретично обґрунтованої моделі (рис. 1).



Рис. 1. Модель формування особистісних стратегій діяльності психолога

Мета дослідження – формування оптимального стратегіального поля ефективної діяльності студентів-психологів, а також навчання їх працювати в цьому полі.

Кожне заняття тривало 1,5–2 години. Уся програма розрахована на 20 зустрічей. Під час роботи використовувались елементи психодіагностики, проєктивні малюнкові методики, тренінгові ігри, рольові ігри тощо. Кожне заняття проводилося за стандартною схемою та включало такі елементи: привітання, вступний шерінг, оголошення теми заняття, вправа-розминка, інформаційний блок, базові вправи, вправа-енергізатор, заключний шерінг, ритуал прощання.

Для виявлення ефективності розробленої програми ми сформували дві групи – експериментальну, у якій застосовувалася тренінгова програма, і контрольну, яка не передбачала ніякого впливу. Контрольна група включала 50 студентів, представників різних вузів. У тренінговій роботі взяло участь 50 респондентів: 17 з них представники Кам'янець-Подільського національного університету, 18 – Прикарпатського національного університету та 15 – Чернівецького національного університету.

Навчальний практикум проводився на базі означених вузів упродовж трьох місяців. На перших заняттях практикуму було проведено діагностичну роботу з респондентами за допомогою опитувальника «Стратегіальне поле психолога» для визначення ступеня прояву та переваг щодо основних стратегій у професійній діяльності психолога, було визначено також особливості стратегіального поля діяльності майбутнього психолога. Відзначимо, що опитувальник ґрунтується на системній класифікації основних стратегій діяльності психологів, а для визначення показника кожного з компонентів структури стратегії діяльності в опитувальнику було представлено одне з п'яти тверджень. Отримані результати аналізувалися методом шкалювання за 12-ти бальною системою оцінювання. Через три місяці після проведення тренінгу (з метою отримання достовірних результатів динаміки) було проведено повторна діагностика з використанням означеної методики [4].

Навчальний практикум включав 3 великі блоки:

Перший блок (1–5 зустрічей). Відбувається у вигляді просвітницької роботи з досліджуваними. Мав на меті визначити рівень обізнаності респондентів про існуючі стратегії професійної діяльності практичного психолога та надати необхідну інформацію із цього приводу. Завдання: підвищити рівень аутосимпатії, саморефлексії, саморозуміння та розширити сферу знань про існуючі класичні та сучасні стратегії діяльності практичного психолога. Види роботи, які використовувалися: лекція, бесіда, зустріч з відомим практичним психологом. Проведення мозкових штурмів та дискусій сприяло виробленню у студентів цілісного образу професії практичного психолога. Ми запропонували види роботи на такі теми: «Існуючі стратегії діяльності практичного психолога», «Вибір оптимальної стратегії професійної діяльності», «Стратегіальне поле психолога: його динамічність чи константність», «Шляхи ефективного використання існуючих стратегій професійної діяльності практичного психолога», «Актуальність застосування сучасних та класичних страте-

гій професійної діяльності психолога». Обговорення окреслених питань саме за допомогою таких видів роботи дозволить почути відгуки всіх учасників групи, позбавити студентів стереотипності та шаблонності мислення стосовно існуючих стратегій професійної психологічної діяльності та виробити в них власну стійку позицію стосовно ефективного стратегіального поля практичного психолога.

Другий блок (6–15 зустрічей). Відбувався у вигляді соціально-психологічного тренінгу. Мав на меті сформувати стратегіальне поле ефективної діяльності практичного психолога. Завдання: підвищити рівень інтелектуальної лабільності, прояву комунікативних та організаторських схильностей, готовності до енергетичних затрат, внутрішнього спокою й рівноваги, формування орієнтації на перспективу в практичній професійній діяльності та активної стратегії досягнення цілей, а також підвищити рівень сформованості теоретично-орієнтаційних стратегій професійної діяльності психолога. Види роботи, які використовувалися: рольова гра, дискусія, мозковий штурм, робота в парах (клієнт – психолог), самопрезентація, «домашнє завдання», робота поза групою в реальних умовах життя, есе.

Означений блок передбачав роботу на 3-х етапах: 1-й – розвиток особистісних якостей, важливих для роботи практичного психолога; 2-й – розвиток професійних якостей, важливих для роботи практичного психолога; 3-й – формування індивідуального для кожного учасника стратегіального поля ефективної діяльності практичного психолога.

У нашому навчальному практикумі домашнє завдання завжди мало прикладний характер та вимагало від студентів упровадження різноманітних психологічних технік, спроб використання стратегій професійної діяльності та надання безпосередньої психологічної допомоги клієнтам. За допомогою цього студент навчиться активно аналізувати власні стратегії професійної діяльності не тільки в спеціально створених умовах групи, але й поза ними в реальних непередбачуваних ситуаціях.

Третій блок (16–20 зустрічей). Відбувався у вигляді індивідуальної консультативної роботи з досліджуваними. Мав на меті індивідуальну практику кожного учасника групи, упровадження та закріплення індивідуального стратегіального поля ефективної професійної діяльності. Завдання: підвищення почуття впевненості в собі, самоповаги, формування орієнтації на професійну компетентність, набуття навичок самопослідовності, опрацювання на практиці створеного індивідуального стратегіального поля ефективної професійної діяльності. Види роботи, які використовувалися: бесіда, рольова гра, робота в парах (клієнт – психолог).

Одними з найбільш важливих у нашій роботі видами діяльності виступили рольова гра та робота в парах (клієнт – психолог), які імітували реальні ситуації професійної діяльності практичного психолога. Для роботи в парах було запропоновано такі теми: «Прояв технік активного слухання», «Застосування невербального спілкування в роботі психолога», «Консультування клієнтів з використанням сучасних стратегій професійної діяльності», «Прояв емпатії в ході роботи з клієнтом», «Впровадження обраної стратегії профе-

сійної діяльності» тощо. Для рольової гри підійдуть наступні теми: «Робота з клієнтами, які виявляють агресивні тенденції та завищені вимоги», «Шляхи допомоги немотивованим клієнтам», «Стратегіальне поле шкільного психолога», «Стратегіальне поле психолога-консультанта» тощо. Саме представлені види роботи дозволили студентам відчутти «справжність» ситуації, навіть при тому, що вона відбувається в спеціально створених умовах.

Вони мали можливість простежити свої помилки, потренуватися в застосуванні оптимальних технік надання психологічної допомоги, а також виробити власний стиль професійної діяльності, який буде відображенням особистісного стратегіального поля обраної професії.

Оскільки цей етап включав підсумкові заняття, він передбачав також проведення повторної діагностики, підведення підсумків та прощання з групою.

Отримані результати. Проаналізуємо особливості виборів, що переважали, стратегій діяльності у студентів контрольної та експериментальної груп після проведення повторної діагностики за допомогою авторського опитувальника «Стратегіальне поле психолога».

Так, зокрема, під час попередньо проведеного констатувального експерименту [4] було виявлено, що стратегіальне поле діяльності майбутніх психологів відзначається більшою орієнтацією на *парадигмальні* стратегії, з яких на високому рівні сформованості представлені стратегії самовдосконалення, консультативна, діагностична; на достатньому – корекційна та профілактична. Серед *технологічних* стратегій на високому та достатньому рівнях, як сформованості представлені стратегії розуміння та впливу, а серед *організаційно-методичних* стратегій – стратегія творчості, а також інтуїтивна й універсальна. Зазначимо, що серед *теоретично-орієнтаційних* стратегій у майбутніх психологів на високому рівні сформованості представлені сучасні напрями, зокрема арт-терапевтичний (рис. 2).

Таким чином, проведений навчальний практикум складався з урахуванням цих результатів і мав на меті збільшити рівень обізнаності студентів у теоретично-орієнтаційних стратегіях та сформуванню вміння й навички, які їх відображають.

За отриманими кількісними даними після проведення навчального практикуму було виявлено, що серед теоретично-орієнтаційних стратегій на високий рівень, окрім арт-терапевтичної стратегії (41%), перейшли також гуманістична стратегія (37%), генетико-психологічна (38%) і стратегія рольової терапії (35%). На достатній рівень вийшли стратегія формування життєвої перспективи (21%), духовно-особистісна (23%), життєвого саморуху (22%), психодраматична (25%), гештальттерапевтична (23%), стратегія творчої діяльності (25%), активного соціально-психологічного навчання (23%) та аксіопсихологічна (21%). На середньому рівні – психоаналітична (11%), стратегія психосинтезу (9%), символдраматична (12%). На початковому рівні залишились такі стратегії: біхевіористична (9%), еkleктична (6%), стратегія соціальної терапії (7%), лінгвістичної терапії (6%) і екофасилітативна (5%).

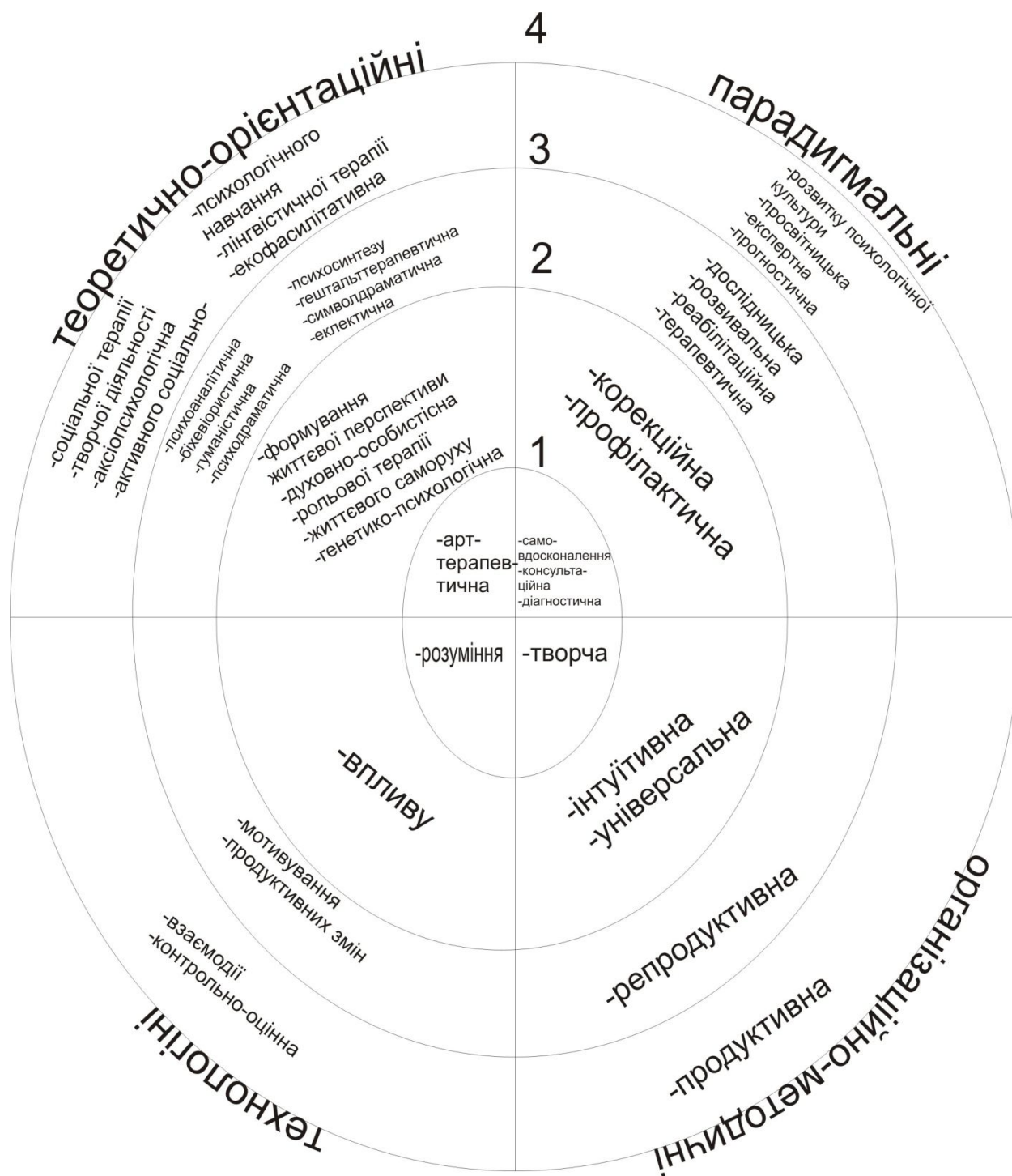


Рис. 2. Стратегіальне поле діяльності студента-психолога

Примітка. 1 – високий рівень (вище 75%); 2 – достатній рівень (50–75%); 3 – середній рівень (25–50%); 4 – початковий рівень (менше 25%)

Аналізуючи кількісні дані, які ми отримали, можна засвідчити, що найбільш продуктивні зміни відбулися в групі теоретично-орієнтаційних стратегій, серед яких більша кількість перейшла на високий і достатній рівні сформованості, що й стало одним із безпосередніх завдань створеного нами навчального практикуму. Уже в ході занять можна було відмічати більшу обізнаність студентів у представлених стратегіях і набуття ними відповідних навичок. Протягом зустрічей вони навчилися диференціювати представлені

стратегії за їхніми теоретичними й практичними особливостями, відзначити їх тонкощі та наголошувати на важливості застосування певних стратегій професійної діяльності в роботі практичного психолога сьогодення.

Позитивні зміни також відбулися і в інших групах стратегій професійної діяльності. Так, серед парадигмальних стратегій на високому рівні сформованості опинилися стратегії самовдосконалення (39%), консультаційна (43%), діагностична (40%) і корекційна (39%). На достатньому рівні: профілактична (27%), прогностична (27%), реабілітаційна (25%) і розвивальна (23%). На середньому рівні сформованості залишилися стратегія розвитку психологічної культури (12%), на початковому – просвітницька (12%), експертна (15%), дослідницька (9%) і терапевтична (11%). Серед організаційно-методичних стратегій на високому рівні сформованості виявилися творча (40%) й інтуїтивна (35%) стратегії, на достатньому рівні – універсальна (22%) і продуктивна (24%), на початковому – репродуктивна (10%). Серед технологічних стратегій на високому рівні представлені стратегія розуміння (37%), впливу (37%) і продуктивних змін (34%). На достатньому рівні – стратегія мотивування (25%), початковому – стратегії взаємодії (13%) і контрольної-оцінної (9%). Вважаємо, що такі результати вказують на ефективність створеної та проведеної програми навчального практикуму, адже значна частина представлених стратегій професійної діяльності перейшла на високий і достатній рівні сформованості.

Однак результати аналогічного опрацювання вищеподаних студентів контрольної групи, які не брали участі в навчальному практикумі, не засвідчили статистично значимих змін у виборі стратегій професійної діяльності досліджуваними.

Висновки. Таким чином, представлений аналіз отриманих результатів указує на якісні зміни в рівні професійної підготовки майбутніх психологів, набуття ними більших знань і ширшого кола сучасних вмінь та новітніх технологій, які вони успішно впроваджували протягом проведеного навчального практикуму. Оскільки повторна діагностика відбувалася через три місяці після закінчення формуального експерименту, можна відзначити, що отримані знання та навички закріпилися в студентів і можуть бути ефективно використані ними надалі в професійній діяльності. Підсумком проведеного формуального експерименту, в основі якого був використаний навчальний практикум, стало збільшення рівня сформованості особистісних стратегій професійної діяльності майбутніх психологів.

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Авдеева Н. // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34–39.
2. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності : Школа / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7–53.
3. Пилипенко В. Д. Особистісно орієнтовані освітні технології / Пилипенко В. Д. // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 3.
4. Романовська Д. Експериментальне дослідження структурних компонентів особистісних стратегій діяльності психолога / Діана Романовська // Науковий вісник Черніве-

цького університету : зб. наук. праць. Вип. 544 : Педагогіка і психологія. – Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2011. – С. 154–165.

5. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Яценко Т. С. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с. : іл.

УДК 37.015.3

Світлана Світлич

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СОМАТИЧНО ОСЛАБЛЕНИМИ УЧНЯМИ

У статті розглядається проблема ефективної взаємодії педагогів із соматично ослабленими учнями. Обґрунтована необхідність психологічної підготовки вчителів до взаємодії з дітьми цієї категорії. Представлена модель психологічної готовності педагогів до взаємодії із соматично ослабленими учнями.

Ключові слова: соматично ослаблені діти, психологічні особливості, психологічна підготовка вчителів.

The article deals with the problem of effective interaction of teachers with somatically weakened pupils. The necessity of psychological training of teachers to interact with children in this category is justified. The model of the psychological readiness of teachers to interact with somatically weakened pupils is introduced.

Keywords: somatically weakened children, psychological characteristics, teachers psychological training.

Соматичні проблеми в учнів початкових класів можуть стати причиною порушень у різних сферах: у фізіологічній (астенія); у психологічній (зниження самооцінки, зростання тривожності); у педагогічній (труднощі в навчальній діяльності); у соціальній (низький соціальний статус у класі).

Соматична ослабленість дітей визначає певні їх психологічні особливості, які ускладнюють процес навчання та комунікації. Основними особистісними характеристиками соматично ослаблених дітей є знижена самооцінка та висока тривожність. На навчальну діяльність дітей цієї категорії негативно впливає виснажливність психічних процесів, низький соціометричний статус у колективі.

Інформаційні перевантаження, модернізація навчального процесу без урахування гігієнічних вимог до його організації, гіподинамія, стресогенні ситуації вимагають від дитячого організму значного перенапруження, що, разом з іншими негативними факторами, призводить спочатку до функціональних порушень, а згодом до формування органічної патології.

Мета і завдання дослідження. З урахуванням наведених факторів надзвичайно важливою є проблема визначення психологічних особливостей соматично ослаблених дітей та виникаючих унаслідок цього труднощів у навчанні для подальшої побудови навчально-виховного процесу з урахуванням цих особливостей та надання необхідної психолого-педагогічної допомоги дітям зазначеної категорії.

Але на практиці часто процес навчання й виховання відбувається без урахування індивідуальних особливостей дітей. Це призводить до різних стресових ситуацій, загострює протиріччя між генетико-біологічними задатками й навчально-соціальними вимогами і сприяє зростанню захворюваності дітей.

Для запобігання вищезначеним проблемам необхідно забезпечити ефективну взаємодію між педагогом та соматично ослабленими учнями.

Проблема педагогічної взаємодії широко розкрита в психологічній літературі. Нині досліджені: окремі складові процесу педагогічної взаємодії – стиль педагогічного керівництва (Н.А.Амінов, Є.І.Рогов, В.М.Сорока-Росинський та ін.); стиль поведінки вчителя (Т.Н.Захарова, Л.І.Рюмшина та ін.); тип ставлення вчителя до учнів (Н.А.Березовін, Я.Л.Коломінський та ін.); моделі взаємодії з дітьми (С.Л.Братченко, В.А.Петровський, С.А.Рябченко, та ін.); деякі фактори та можливості формування орієнтованості педагогів на особистісну модель (В.Г.Вершловський, Є.Ю.Клепцова, В.Г.Маралов, Л.М.Мітіна та ін.).

У цих дослідженнях активно підкреслюється роль учителя у виборі моделі педагогічної взаємодії, а також значення особистісних якостей педагога як чинників формування орієнтованості навчально-виховного процесу на дитину, на вирішення її труднощів і забезпечення потреб.

У багатьох психологічних дослідженнях (Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, М.С.Каган, Б.Ф.Ломов, В.М.М'ясищев, А.В.Петровський та ін.) проблема взаємодії пов'язана з проблемами спілкування, комунікації, взаємовідносин.

Так, В.М.М'ясищев відмічає, що основним процесом безпосередньої або опосередкованої технічними пристроями взаємодії людей є спілкування, в якому він виділяє три взаємопов'язаних компоненти: психологічне відображення учасниками взаємодії один одного (взаєморозуміння), їх ставлення один до одного (поведінковий компонент взаємодії), форми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, які витікають з певного розуміння людини людиною.

О.О.Бодальов розглядає поняття міжособистісного спілкування і взаємодії людей як поняття синонімічні. Він відмічає, що «міжособистісне спілкування за основними своїми характеристиками завжди є видом діяльності, суть якого складає взаємодія людей, яка визначається як спілкування, майже завжди виявляється вплетеним у діяльність і виступає умовою її виконання».

Б.Д.Паригін визначає спілкування як психічну взаємодію людей у всіх її формах, як складний і багатогранний процес, який може виступати в один і той самий час і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес їх співпереживання і взаємного розуміння один одного.

Діяльність педагога при взаємодії із соматично послабленими учнями є системою, яка складається з взаємозалежних елементів, які впливають один на одного.

У різних дослідженнях (О.О.Бодальов, Я.Л.Коломінський, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, М.М.Обозов та ін.) пропонується трикомпонентна теорія взаємодії, відповідно до якої виділяють такі складові:

- практичний, афективний, гностичний компоненти (за О.О.Бодальовим);
- поведінковий, афективний, інформаційний компоненти (за Б.Ф.Ломовим);
- когнітивний афективний, конативний (поведінковий) компоненти (за А.В.Мудриком);
- поведінковий, афективний, гностичний компоненти (за М.М.Обозовим).

У представленій трикомпонентній теорії взаємодії між авторами існують лише термінологічні розходження, психологічний зміст цих компонентів є ідентичним.

Т.Арно, вивчаючи колективи, відзначав, що взаємодія, її ефективність залежить від особистості, особистісних особливостей суб'єктів, які вступають у взаємовідносини. Особливо були відмічені психологічні механізми подавлення людини, впливу авторитарності на реалізацію взаємодії. У цій точці зору підкреслюється важливість особистісних аспектів при взаємній дії суб'єктів.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних концепцій педагогічної взаємодії можна відзначити, що емпатія є одним з найбільш значущих професійно важливих особистісних якостей педагога (Е.Ф.Зеєр, І.М.Юсупов, Л.М.Мітіна, В.А.Петровський, К.Роджерс, Д.А.Х'юстон).

Як професійна установка педагога емпатія впливає на характер його взаємодії з учнями й визначає суть емпатійного способу взаємодії [1, с.97].

Вивчаючи педагогічну взаємодію, дослідники звертають увагу на емпатію як на каталізатор продуктивних способів взаємодії в освітньому процесі. При цьому емпатія виступає як особистісна установка вчителя, яка реалізується в ході його взаємодії з учнями.

Будь-яка сторона діяльності вчителя має об'єктивно системний характер. Будь-яка система виникає як результат інтеграції первинних складових (елементів); кожний елемент системи можна розглядати як окрему систему. Унаслідок інтегративної взаємодії первинних елементів, проявляються такі якості, які не можуть бути виокремлені безпосередньо з них; на кожному рівні системи появляються нові якості, які активно делегуються вниз, а верхні рівні системи у свою чергу відчувають вплив нижніх [4].

Таким чином, педагогічні процеси, зокрема систему роботи педагога із соматично послабленими учнями, слід розглядати з позицій системного підходу, щоб мати можливість глибоко проникнути в їх сутність.

Основна мета вчителя при взаємодії із соматично послабленими дітьми – це збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я цих учнів, побудова навчально-виховного процесу з урахуванням їх фізичних і психічних можливостей. Тому в основі системи роботи вчителів із соматично послабленими дітьми повинні лежати індивідуально-диференційний та особистісно-орієнтований підходи.

Для того, щоб процес навчання й виховання був організований відповідно до індивідуально-психологічних, вікових і фізіологічних особливостей дитини, повинні бути створені психолого-педагогічні умови для розвитку індивідуальності дитини та сприятливий психологічний клімат для успішної со-

ціальної адаптації й реадaptaції після хвороби дітей цієї категорії, необхідно розробити програму психологічної підготовки педагогів до взаємодії із соматично ослабленими учнями.

Підготовка передбачає формування конкретних професійних знань, умінь і навичок, розвиток необхідних для педагога особистісних якостей: толерантність, педагогічний такт, любов до дітей тощо [3].

Результатом підготовки вчителя повинна бути його готовність до професійної діяльності. Тому так багато уваги приділяється цьому питанню.

Психологічна готовність – істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності [2].

Існують різноманітні визначення сутності психологічної готовності, такі як: наявність здібностей (Б.Г.Ананьєв (1980); С.Л.Рубінштейн (1989)); якість особистості (К.К.Платонов (1973); В.І.Ширинський (1982)); відношення (О.В.Веденов (1976)); синтез якостей особистості (В.А.Крутецький (1968)); особливий психічний стан особистості, який включає в себе її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття (М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович (1976)).

Можна виділити два основних підходи до змісту психологічної готовності та її структури: особистісний та функціональний.

У межах особистісного підходу психологічна готовність до діяльності визначається як результат підготовки до певного виду діяльності. Цього підходу дотримуються О.І.Бондарчук, Н.Ю.Волянчук, О.В.Винославська, Л.В.Долинська, М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, Л.М.Карамушка, Г.С.Костюк, П.В.Лушин, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, О.Г.Мороз та ін.

У рамках функціонального підходу психологічна готовність визначається як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності (В.Й.Бочелюк, О.Ф.Генов, Є.О.Мілерян, Л.С.Нерсесян, К.К.Платонов, А.Ц.Пуні та ін.). Відповідно до цього підходу поняття готовності тісно пов'язане з поняттям установки.

Ряд дослідників наголошує на зв'язку готовності як стійкої характеристики особистості та функціонального стану готовності. При цьому стан готовності визначається як тимчасова готовність, а підготовленість (підготовка) особистості – як довготривала готовність.

Останнім часом багато уваги приділяється психологічній підготовці вчителів до роботи з різними категоріями учнів: дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку (О.Ю.Пономарьова), ліворукими дітьми та дітьми-лівшами (І.Ю.Василенко); до профілактики й корекції проявів дитячої агресивності (А.В.Кірейчев) і т. ін.

Залежно від визначення психологічної готовності дослідники включають до складу структури психологічної готовності різні компоненти, які сприяють успішному здійсненню діяльності.

Так, Б.Г.Ананьєв, А.В.Петровський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, аналізуючи феномен психологічної готовності, указували на наявність у її складі структури конкретної дії і постійної направленості свідомості на її виконання.

М.І.Дяченко й Л.О.Кандибович виділяють у структурі психологічної готовності такі елементи:

Мотиваційний компонент (усвідомлення своїх потреб, інтересів у діяльності, вимог колективу й суспільства, потреба успішного виконання поставленого завдання, прагнення досягти успіху й бажання показати себе з кращого боку).

Когнітивний компонент (знання й уявлення про мету, вимоги до особистості, особливості й умови професійної діяльності, наявність відповідних знань та умінь, володіння методами та прийомами діяльності).

Операційний компонент (володіння здібностями та прийомами професійної діяльності, знаннями, вміннями й навичками, аналізом і синтезом, волева організованість, самостійність, дисциплінованість).

Особистісний компонент (самоконтроль діяльності, мобілізація сил, уміння управляти дійсністю).

Оціночний компонент (самооцінку своєї професійної діяльності та рівня досягнень).

На думку А.Ф.Линенко, готовність до педагогічної діяльності визначається як інтегративне особистісне новоутворення, яке виникає як результат позитивного ставлення до неї і визначається системою мотивів до цієї діяльності, педагогічною самосвідомістю, емоційно позитивним ставленням до діяльності, знаннями, вміннями та навичками, педагогічними здібностями, професійно значущими якостями особистості.

Л.М.Карамушка виділяє мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти довготривалої психологічної готовності керівників до управління закладами середньої освіти.

В.А.Семиченко визначає готовність до професійної діяльності як психічний стан, який включає особистісну готовність – пролонговану високу активність особистості при залученні до виробничого процесу, оцінку ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність; і функціональну готовність – усвідомлення власних цілей, оцінку існуючих умов, визначення найбільш ефективних способів дій.

О.І.Мешко відносить такі компоненти, як мотиваційно-ціннісний, теоретично-орієнтаційний та операційний, до структури поняття «підготовка», а функціональний компонент (функціональні, емоційні, волеві, операційні, мотиваційні стани) – до поняття «готовність».

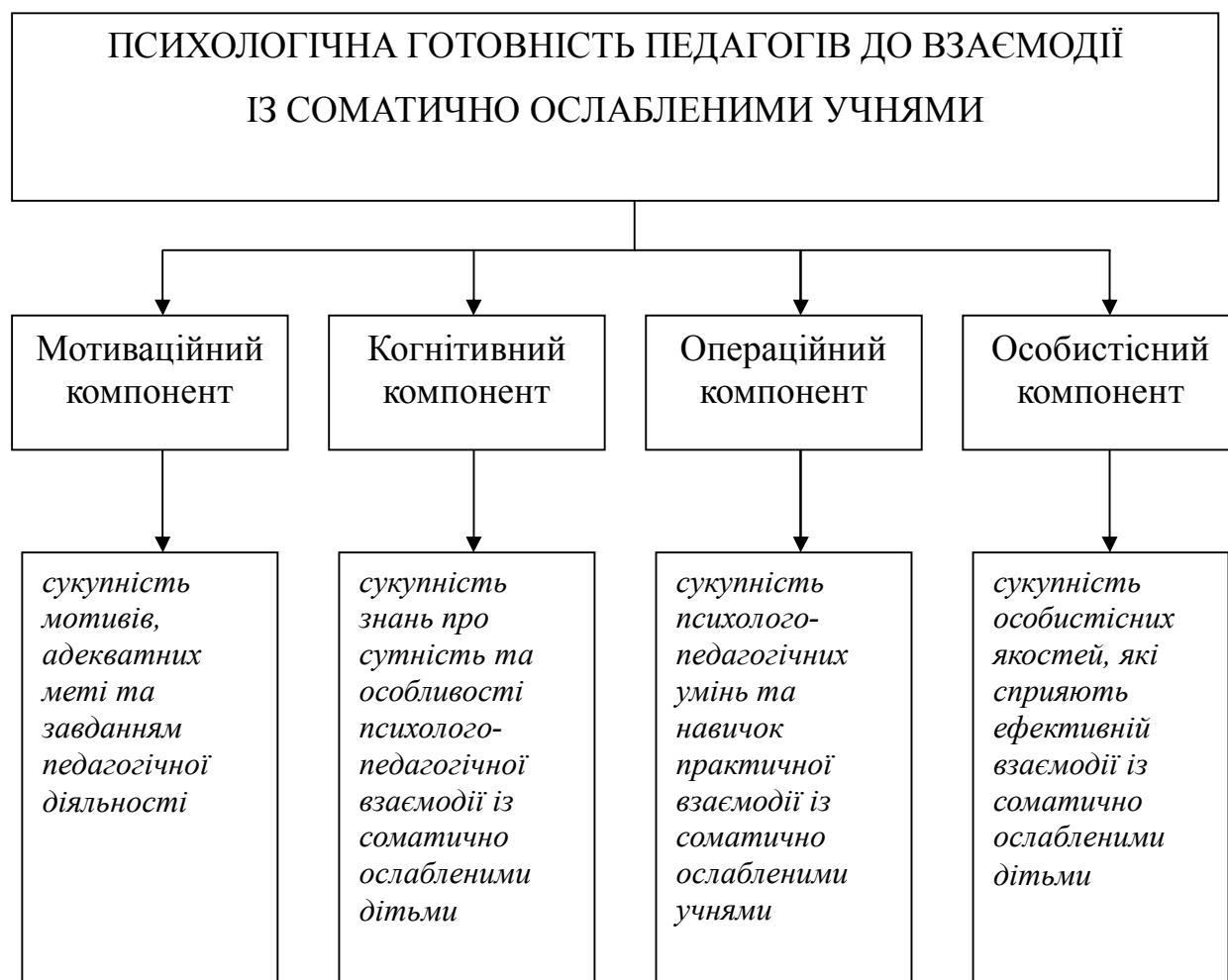
Психологічна готовність учителів початкових класів до взаємодії із соматично ослабленими учнями – це комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, які забезпечують індивідуально-психологічний підхід до соматично ослаблених учнів.

Структура психологічної готовності педагогів до взаємодії із соматично ослабленими учнями є складним, багатоаспектним особистісним новоутворенням, яке містить функціонально пов'язані між собою та взаємозумовлені компоненти (схема 1).

Мотиваційний компонент психологічної підготовки вчителів – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням особистісно-орієнтованого навчання, що забезпечує формування мотивації власної діяльності вчителя, усвідомлення необхідності проявляти такт, терпіння, повагу та симпатію,

разом з розумною вимогливістю, до всіх дітей, особливо соматично ослаблених; організувати навчальну діяльність соматично ослаблених дітей відповідно до їх психологічних особливостей.

Схема 1



Мотиваційний компонент включає в себе:

- задоволення своєю професійною діяльністю;
- орієнтованість на партнерство і взаємодію із соматично ослабленими учнями;
- прагнення зрозуміти і прийняти таку дитину;
- позитивне ставлення до соматично ослаблених дітей;
- ціннісне ставлення до здоров'я та забезпечення емоційного комфорту соматично ослаблених учнів у школі;
- бажання оволодіти методиками ефективної взаємодії із соматично ослабленими учнями;
- прагнення допомагати соматично ослабленим дітям у подоланні виникаючих психологічних і педагогічних проблем і труднощів;
- потребу в оволодінні знаннями й навичками щодо взаємодії із соматично послабленими учнями;
- орієнтацію на індивідуальні психологічні й фізіологічні особливості дітей даної категорії, враховування їх інтересів і потреб;

- бажання реалізувати власні професійні та творчі задуми;
- прагнення досягати високих результатів у навчально-виховній роботі, незважаючи на труднощі.

Показником сформованості мотиваційного компонента є позитивна мотивація до взаємодії із соматично ослабленими учнями, ціннісні орієнтації, цілі педагогічної взаємодії, готовність до постійного професійного самовдосконалення.

Когнітивний компонент – сукупність знань, необхідних для формування цілісного уявлення про сутність явища соматично ослаблених дітей, про їх психофізіологічні особливості, наявність психологічних знань щодо різноманітних аспектів взаємодії з такими учнями, розуміння специфіки процесу навчання й виховання соматично ослаблених учнів, знання методів, методик, психологічних засобів ефективної взаємодії із соматично ослабленими дітьми.

Когнітивний компонент включає в себе:

- психолого-педагогічні знання вчителя, орієнтовані на збереження фізичного та психологічного здоров'я дітей у процесі навчально-виховної діяльності;
- загальні знання особливостей психолого-педагогічної взаємодії із соматично ослабленими дітьми;
- специфічні знання про аспекти, які впливають на ефективність психолого-педагогічної взаємодії, про вплив психологічної підтримки на розвиток особистості учнів;
- знання про фізіологічні та психологічні особливості дітей цієї категорії;
- знання специфіки організації навчально-виховного процесу з урахуванням психофізіологічних особливостей цих учнів;
- знання про методи діагностики й корекції можливих труднощів у навчанні;
- знання про методи психологічної підтримки.

Когнітивний компонент проявляється в повноті знань про ефективну взаємодію, у високому рівні теоретико-методологічної готовності вчителів початкових класів до вирішення психологічних і педагогічних проблем у навчанні та вихованні соматично ослаблених учнів.

Операційний компонент – комплекс психолого-педагогічних умінь та навичок практичної взаємодії із соматично ослабленими учнями (вміння використовувати прийоми та методи ефективної взаємодії із соматично ослабленими учнями, вміння організувати сприятливе навчально-виховне середовище, вести індивідуальну роботу з такими учнями), сприяє трансформації знань щодо проблеми навчання та виховання соматично ослаблених учнів у способи діяльності, формуванню комплексу умінь і навичок, які забезпечують успішність вирішення практичних завдань навчання та виховання соматично ослаблених учнів, сприяють розвитку та вдосконаленню професійно-педагогічної діяльності та вмінню застосовувати знання на практиці.

Операційний компонент включає в себе систему умінь:

- уміння співчувати та надавати психологічну підтримку дітям, проявляти такт, терпіння та емпатію;
- уміння створювати ситуацію успіху для соматично ослаблених учнів з метою підвищення їх самооцінки;
- уміння будувати навчально-виховний процес, ураховуючи індивідуальні психофізіологічні особливості соматично ослаблених учнів;
- уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу для оновлення та доповнення знань із цієї проблеми;
- уміння знаходити спільну мову, відповідально виконувати свою роль, готовність до співпраці.

Показником сформованості операційного компонента є вміння педагогів використовувати теоретичні знання на практиці.

Особистісний компонент – це система особистісних характеристик педагога, які впливають на результативність його діяльності щодо взаємодії із соматично ослабленими учнями, зокрема відкритість, високий рівень емпатії, толерантність, що передбачає:

- уміння вирізняти особливості процесу психолого-педагогічної взаємодії та його організації з метою його контролю й корекції;
- уміння проводити рефлексивний аналіз своєї професійної діяльності;
- самоаналіз педагогом своєї поведінки, самооцінку та самокорекцію власних дій.

Мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти готовності мають функціональний характер, особистісний компонент – це стійкі особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування.

Висновки. Кожному педагогу необхідні знання про психологічні особливості дітей різних категорій, зокрема соматично ослаблених; про труднощі, які можуть виникати в них, як у навчанні, так і в соціально-психологічній сфері. Педагогу необхідно володіти методиками визначення соціального статусу дитини в колективі, її емоційного стану, оцінки індивідуальних особливостей та можливостей. Крім того, педагог повинен володіти навичками педагогічного спостереження та діагностики для своєчасного виявлення труднощів у дітей цієї категорії; навичками побудови навчального процесу на засадах урахування психофізіологічних особливостей учнів, а також навичками надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги таким учням та їх батькам для побудови спільної корекційної роботи щодо подолання труднощів і полегшення процесу реадaptaції після хвороби. Також педагог повинен мати бажання та внутрішню готовність до ефективної взаємодії з дітьми цієї категорії.

Показником високого рівня психологічної підготовки вчителя початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями є високий рівень сформованості всіх структурних компонентів готовності, які лише в цілісності забезпечують результативність поставлених цілей.

1. Атаханов Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия / Р. Атаханов, М. Бобкова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 93–102.

2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
3. Мороз О. Г. Молодий вчитель і шкільний колектив / О. Г. Мороз. – К. : Знання, 1981. – 48 с.
4. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Київ. ун-т, 2001. – 217 с.

УДК 159.942

Лариса Березовська

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються особливості професійної діяльності вчителів. Проаналізовано педагогічну діяльність учителя з урахуванням індивідуальних та організаційних чинників, що ініціюють виникнення професійного вигорання.

Ключові слова: педагогічна діяльність, організаційні чинники, індивідуальні чинники, соціально-демографічні особливості, особистісні особливості, умови праці, зміст праці, соціально-психологічні умови.

In this article features of teacher professional activity are describing. Analyzed teachers pedagogical activity with counting individual and organizational factors, that leads to appearing professional burning-out.

Keywords: pedagogical activities, organizational factors, individual factors, socio-demographic characteristics, personal characteristics, working conditions, work content, social and psychological conditions.

Соціально-психологічні процеси в Україні, сучасна освіта ставлять високі вимоги до якості професійної діяльності вчителя. При цьому педагогічна діяльність має не тільки позитивний вплив, а часто негативний і навіть руйнівний до особистості учителя. Одним із таких негативних наслідків є поява синдрому професійного вигорання, що знижує ефективність професійної діяльності й згубно діє на особистість і здоров'я.

Мета: аналіз особливостей професійної діяльності вчителів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний огляд із проблеми професійної діяльності учителя.
2. Провести теоретичний аналіз особливостей педагогічної діяльності учителя в контексті професійного вигорання.

Діяльність людини розглядається як складне, багатовимірне, багаторівневе явище, що динамічно розвивається. І в той же час вона має визначені специфічні особливості, до яких належать програми, цілі, методи, критерії. Згідно з підходом Б.Ф.Ломова щодо характеристики аналізу діяльності в різних підходах і концепціях, то, як правило, представники розглядають окремі аспекти (сторони) діяльності, абстрагуючись від інших. Так, в одних концепціях на перший план виходять операційні аспекти, діяльність описується як послідовність операції (дій), що замінюють одна одну. В інших в основу ставлять дослідження мотивів діяльності, тобто розглядають аналіз динаміки мотивів,

що її спрямовують. У третій головним є аналіз регулюючих механізмів діяльності. Також є концепції, що описують діяльність через аналіз фізіологічних процесів, що її реалізують. Кожен із перерахованих підходів має, безперечно, право на існування; кожний дає істотні наукові результати. Також вищепераховані підходи не суперечать один одному й не виключають один одного. Але жоден із них не може бути універсальним.

Однією з найбільш відомих концепцій психологічного аналізу діяльності є функціонально-алгоритмічний підхід Г.М.Зараковського, метод структурного аналізу В.П.Зінченко і В.М.Гордон, узагальнений структурний метод А.І.Тувинського, структурно-психологічна концепція В.Д.Шадрикова, концепція аналізу інтегративних процесів В.А.Карпова та ін.

Професійна діяльність, суб'єктно-об'єктна взаємодія вивчається із використанням ряду загальнопсихологічних концепцій діяльності. У запропонованій О.Н.Леонтьєвим концепції діяльність розглядається з позиції макроструктури, що представлена такими одиницями, як окрема (особлива) діяльність, дія та операція.

Для вивчення психологічного рівня регуляції суб'єктно-об'єктних взаємозв'язків у процесі трудової діяльності можна використовувати розроблений Є.А.Климовим суб'єктний підхід, що розглядає працю як функціональну психічну систему, центральною ланкою якої є особистість. Такий підхід спрямований на пізнання психологічної суті праці людини як індивіда, що здійснює конкретну соціально значиму й економічно нормовану діяльність. Концепція суб'єктного підходу забезпечує пізнання суто індивідуальних процесів психіки, які актуалізуються людиною в трудовій діяльності, а також особливостей формування тих когнітивних, особистісних, емоційно-вольових регуляторів, що забезпечують адекватну реалізацію суб'єкта в діяльності.

Одним із найпродуктивніших підходів психологічного аналізу діяльності є її вивчення з позицій аналізу компонентів психологічної системи діяльності, що розглянуті в роботах Б.Ф.Ломова, О.А.Конопкіна, В.Д.Шадрикова.

Перспективність і своєрідність проблеми інтегральних психічних процесів, їхнього вивчення як психологічних феноменів і визначення особливостей їхнього використання в процедурі аналізу діяльності досліджені в ряді робіт (В.П.Зараковська, П.К.Анохін). Важливою особливістю професійної діяльності вчителя є те, що часто під впливом або в результаті цієї діяльності в системі «суб'єкт – суб'єкт» виникає професійне вигоряння. Так, російський дослідник В.Є.Орел [3] запропонував схему, спираючись на яку, можна проаналізувати діяльність вчителя з огляду на наявність чинників, що ініціюють професійне вигоряння. Ним виділено *індивідуальні* та *організаційні* чинники, що ініціюють професійне вигоряння вчителя. До групи індивідуальних чинників відносяться соціально-демографічні та особистісні особливості, а до групи організаційних – умови праці, зміст праці та соціально-психологічні умови. Індивідуальними чинниками, що ініціюють професійне вигоряння у вчителів, є соціально-демографічні особливості (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи); особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм (тривожність), екстраверсія).

Організаційні чинники, що ініціюють професійне вигоряння вчителя: умови праці (робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня); зміст праці (кількість учнів та колег, гострота проблем учнів і колег, глибина контакту з учнями й колегами, спілкування, зворотний зв'язок); соціально-психологічні (взаємини в організації, ставлення до об'єкта праці).

Розглянемо спочатку групу *організаційних чинників*, що містять умови праці, зміст роботи й соціально-психологічні умови професійної діяльності вчителя.

Умови праці. Під час вивчення зазначених чинників основну увагу було надано часовим параметрам діяльності вчителів та обсягу їхньої роботи. Здійснені дослідження показують практично подібну картину, яка свідчить, що підвищені навантаження в педагогічній діяльності, наднормова робота, значна тривалість робочого дня стимулюють розвиток професійного вигоряння (М.В.Борисова, Н.М.Буллатевич, О.М.Доценко, О.В.Грицук, К.О.Дубіницька, С.О.Налічаєва). Професія вчителя підпадає під ці параметри. Так, середня тривалість робочого тижня вчителя дорівнює (за підрахунками Л.Ф.Колесникова) 52 годинам, що є набагато вищою за 40 годин, встановлених у країні; низька оплата праці, яка не забезпечує нормального існування (практично всі дослідження підтверджують, що недостатня винагорода, грошова або моральна, або її відсутність сприяють виникненню вигоряння), і, як наслідок, – наднормова робота, а отже, підвищені навантаження, що нерідко призводить до фрустрації, тривожності й емоційного спустошення як передумов різноманітних психічних захворювань.

Зміст праці. Ця група чинників містить кількісні та якісні аспекти роботи з учнями: їх кількість, частоту зустрічей, ступінь глибини контакту. Так, у професії вчителя велика кількість учнів у класі може викликати недостатній елементарний контроль, що стане головним чинником професійного вигоряння. Важливим є те, що вчителям усе частіше доводиться мати справу з дітьми із соціально неблагополучних родин, а гострота проблем цих дітей зазвичай також сприяє виникненню синдрому професійного вигоряння. Найяскравіше вплив таких чинників проявляється в тих видах професійної діяльності, де гострота проблем учнів поєднана з мінімізацією успіху в ефективності їх розв'язання, у педагогіці не можуть бути класи корекції, де за максимального докладання зусиль з боку вчителя результат може виявитися не найвищим. При цьому будь-яка критична ситуація з учнем, незалежно від її специфіки, стає важким тягарем для вчителя, негативно впливаючи на нього, а в результаті спричиняє професійне вигоряння (Н.М.Буллатевич, О.В.Грицук, К.О.Дубіницька).

Соціально-психологічні чинники. Взаємодію між соціально-психологічним ставленням працівників до об'єкта їхньої праці можна проаналізувати за двома напрямками: визначення позиції вчителів стосовно своїх учнів й особливостей поведінки самих учнів (Н.М.Буллатевич, О.В.Грицук).

Специфічність діяльності вчителя полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації в системі «учитель – учні». Звичайно, таке спілкування не має симетричного характеру. Учитель є не ли-

ше учасником, але й передусім організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем діяльністю учнів. Сутність такого – рефлексивного, продуктивного – управління полягає в тому, що вчитель має поставити учня в позицію активного суб'єкта власної діяльності, що здійснюється в загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Але нерідко буває так, що вчитель не досягає намічених цілей, не в змозі забезпечити зміст, а також вибирає неадекватну форму спілкування. Також не всі учні виявляють бажання вчитися, пізнавати, їм важко управляти власною діяльністю. І це, у свою чергу, викликає в учителів усвідомлення того, що вони не можуть досягнути бажаних результатів, бути успішними, спричиняє незадоволення, негативні емоційні стани, зневірення в професійній спроможності, а в результаті в них формується синдром професійного вигорання.

Важливим компонентом педагогічного спілкування є такт. Загалом під тактом слід розуміти здатність людини спілкуватися з іншими людьми таким чином, щоб не завдавати їм болю, незручностей у процесі взаємодії. Небажання рахуватися з очікуваннями інших учасників спілкування, їх деструкція в процесі взаємодії називається безтактністю. Порушення правил такту в педагогічній діяльності призводить до серйозних наслідків. Зрозуміло, що більш високий ступінь відповідальності за процес взаємодії в шкільного вчителя. Часто він вступає в спілкування з учнем не тільки для вирішення поточних задач, але й з певними психотерапевтичними цілями – створення учневі можливості для переживання афекту, зняття емоційної напруги, авансування успіху, підвищення самооцінки, формування самоповаги і т. п.

Існує взаємозв'язок між ставленням вчителя до своїх учнів та особливостей поведінки самих учнів і професійним вигоранням. Така залежність може бути зумовлена специфікою самої діяльності вчителя. Так, учителі, які характеризуються наявністю опікувальної тактики у взаєминах з учнями, а також ті, хто не використовує репресивну й ситуативну, демонструють високий рівень професійного вигорання. З іншого боку, атмосфера в колективі учнів і їхнє ставлення до вчителя та навчального процесу можуть провокувати виникнення вигорання у вчителів. Зокрема, апатія учнів і несприятлива атмосфера в класі, наприклад активний опір учителеві у вигляді негативної поведінки учнів, викликають у вчителів професійне вигорання.

Не менш важливими в педагогічному процесі є взаємини вчителя зі своїми колегами, які, за словами В.А.Кан-Каліка, суттєво впливають на загальнопсихологічний клімат під час виконання завдань навчання й виховання. При цьому потрібно бути максимально доброзичливим у ставленні до інших членів педагогічного колективу, прагнути до співпраці, шукати те, що зближує, а не те, що роз'єднує, постійно настроюватися на бажання спільної творчої діяльності. А це не завжди вдається через різні причини та чинники, які виникають під час спілкування з колегами.

Отже, професію вчителя можна віднести до розряду стресогенних, що вимагають від нього самовладання й саморегуляції. Прояви стресу в роботі вчителя різноманітні: спеціалісти в першу чергу виділяють фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресію, емоційну ригідність і емоційне спустошення – це ціна відповідальності, яку платить учитель.

На думку А.К.Маркової [4], для роботи вчителя характерні: інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає ухвалювати правильні рішення в необхідному темпі за умови високої відповідальності за їх наслідки; емоційний стрес, коли під впливом небезпеки або образ виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової та мовленнєвої поведінки.

За даними соціально-демографічних досліджень праця вчителя належить до найнапруженіших в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження вчителя в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми. В.В. Бойко наводить такі дані: із 7 300 педагогів загальноосвітніх шкіл ризик і підвищений ризик патології серцево-судинної системи відзначено у 29,4% випадках, захворювання судин головного мозку – у 37,2% педагогів, 57,8% обстежених мають порушення діяльності шлунково-кишкового тракту. Уся соматична патологія, як виявляється, супроводжується клінікою неврозоподібних порушень. Власне невротичні розлади виявилися в 60–70% випадках (М.А.Беребін). Така статистика зумовлена багатьма соціальними, економічними, житлово-побутовими чинниками, про які ми вже згадували вище. Значну негативну роль тут відіграє і психічне напруження, що супроводжує професійні будні вчителів. Не варто дивуватися тому, що з метою економії своїх енергоресурсів більшість із них удаються до різних механізмів психологічного захисту і принаймні приречені на професійне вигорання.

Розглянемо тепер *індивідуальні чинники*, що ініціюють професійне вигорання педагогів. Ця група містить соціально-демографічні й особистісні особливості.

Соціально-демографічні особливості. Визначено, що з-поміж усіх соціально-демографічних характеристик найтісніший зв'язок із вигоранням мають вік і стаж (Т.В.Зайчикова, О.В.Грицук).

Результати дослідження показують, що під час зіткнення з реальною дійсністю, що не відповідає їхнім очікуванням, молоді люди (19–25 років) отримують емоційний шок, і як результат – формується професійне вигорання. Також учені зазначають, що під час переживання тридцятирічними кризи, пов'язаної з проблемами сенсу життя, оглядаючи пройдений шлях, людина бачить свою особистісну недосконалість при сформованому й зовні благополучному житті. У цей час відбувається переоцінка цінностей і буває так, що кар'єрні досягнення в цьому віці втрачають сенс. А це, у свою чергу, може формувати й розвивати синдром професійного вигорання. Учителі більш старшого віку (40–50 років) стають уразливішими у фізичному сенсі, вони

частіше втомлюються, виснажуються, вже не мають таких сил, як раніше, і як наслідок – інтенсивніше проявляється професійне вигоряння. Так, за даними дослідження Т.В.Зайчикової, О.В.Грицук, тенденція до розвитку синдрому професійного вигоряння у віковій групі вчителів від 25 до 34 років та від 35 до 44 років. Простежується тенденція до домінування вигоряння у професійному стажі від 6 до 10 років, адже саме в цей період відбувається формування та відшліфовування навичок професійної діяльності, формується власний стиль роботи, відбувається самоствердження в обраній професії, а все це не завжди проходить безболісно.

Причинами спаду професійної діяльності вчителя старшого віку є так звана «педагогічна криза», як вважає Ю.Л.Львова. На її думку [4], це:

- по-перше, прагнення педагога використувати нові досягнення науки та неможливість їх реалізувати в стислі терміни навчання; відсутність віддачі учнів; невідповідність фактичного результату очікуваному;
- по-друге, виникнення та розвиток улюблених прийомів, шаблонів у роботі й усвідомлення того, що потрібно змінювати ситуацію, яка склалася, але як змінювати – невідомо;
- по-третє, ізолювання вчителя в педагогічному колективі: коли його пошуки, інновації не підтримують колеги і це викликає відчуття тривоги, самотності, невіри в себе.

Значна частина вчителів долає цю кризу, але частково вона може вплинути на розвиток вигоряння.

Що стосується залежності професійного вигоряння від статі, то, на думку деяких учених, фемінізованість професії вчителя має цілу низку негативних моментів. Однак взаємозв'язок між статтю вчителя та синдромом професійного вигоряння не є однозначним: частина дослідників стверджує, що чоловіки вигоряють більше, ніж жінки, частина – навпаки. Саме тому можна говорити про вплив статі на розвиток професійного вигоряння.

Так, встановлено, що чоловіки у стресовій ситуації є більш схильними до емоційної відстороненості, до відчуття загнаності, ситуацію сприймають як критичну, що часто впливає на зміну стосунків з оточенням, проявляється відчуження від людей. Чоловіки менше шукають підтримки в оточення, ніж жінки, вони частіше намагаються наслідувати стереотип поведінки «я повинен бути сильним і мужнім та вирішувати все сам», тому в них частіше, ніж у жінок, може виникати відчуття «загнаності в кут». У стресовій ситуації жінки більше схильні до емоційного виснаження, вони є емоційно відкритішими, але їхнє емоційне втручання в переживання кожного, хто поряд (і на роботі, і вдома), ставить під загрозу емоційне здоров'я, вони ризикують емоційно спустошитись, емоційно й фізично виснажитись, набути психосоматичних та психовегетативних порушень, на які, порівняно із чоловіками, скаржаться значно частіше. Схильність жінок брати на себе батьківську позицію і вдома, і на роботі, відповідальність за життя й добробут тих, хто поряд, у свою чергу також може призводити до емоційного перевантаження, фізичного та морального виснаження (особливо коли жінка не справляється з колом покладених на неї обов'язків). Відмінності в поведінкових проявах синдрому «професій-

ного вигоряння» у чоловіків і жінок можуть пояснюватися також і тим, що в чоловіків переважають інструментальні цінності, а жінки більш схильні до емоційного відклику, у них менше відчуття відсторонення від своїх клієнтів, колег, учнів.

Ризик «вигоріти» також залежить від того, наскільки функції, які виконують працівники, відповідають їх статево-рольовій орієнтації. Так, дослідники встановили, що чоловіки більш чуттєві до впливу стресорів у тих ситуаціях, у яких від них вимагають демонстрації суто чоловічих якостей, таких як фізичні дані, чоловіча відвага, емоційна стриманість, демонстрація власних досягнень у роботі. Водночас жінки більш чуттєві до стресових факторів під час виконання тих обов'язків, які потребують співчуття, виховних умінь, підкорення [3].

Згідно з дослідженнями Т.В.Зайчикової, О.В.Грицук, фемінізованість професії вчителя має цілу низку негативних моментів, серед них – підвищена порівняно із чоловіками (у середньому втричі) захворюваність на психічні хвороби, висока стресовість, викликана побутовими негараздами через не меншу завантаженість хатньою роботою, недостатністю уваги, що приділяється близьким і рідним, тощо. Як іще один чинник дослідники наводять тезис про те, що жінка, яка працює, відчуває більш високі робочі перевантаження (у порівнянні із чоловіками) через додаткові домашні та родинні обставини.

Що ж до рівня освіти, то завищені вимоги вчителів із більш високим рівнем освіти, неможливістю реалізації (людина займає не ту посаду, на яку вона могла б претендувати, або не ту, на яку вчилася) можуть бути приводом до того, що в таких людей виникне професійне вигоряння.

Особистісні чинники. Здебільшого до ризику виникнення вигоряння схильні особистості, які ставлять непомірно високі вимоги до себе. У їхній уяві справжній учитель – це зразок професійної невразливості й досконалості. Особистості, які належать до цієї категорії, асоціюють свою працю із призначенням, місією, тому в них стирається грань між роботою і приватним життям. Виникнення професійного вигоряння у вчителів викликають схильність до тривожності, сенситивність, інтровертованість, скромність, сором'язливість, замкнутість, концентрацію на предметі професійної діяльності, емоційну чутливість.

Також до виникнення синдрому професійного вигоряння більш схильні люди, які відчувають постійний внутрішньоособистісний конфлікт, що пов'язаний з роботою (наприклад, жінки, у яких існує внутрішнє протиріччя між роботою та сім'єю [1]).

Особистостям, що мотивовані на вибір педагогічної спеціальності, притаманна слабка, лабільна та активована нервова система, соціальна спрямованість інтелекту, спрямованість на групу й соціальна орієнтація на спільну діяльність. А такі особистісні характеристики можуть сприяти розвитку професійного вигоряння. Таким чином, особистісні характеристики людей, що приходять у професію, так само, як характер професійної діяльності, відіграють не останню роль у формуванні синдрому професійного вигоряння.

Висновки. Отже, у різних підходах і концепціях під час аналізу діяльності представники беруть окремі аспекти (сторони) діяльності, абстрагуючись від інших. Так, на перший план виступають або операційні аспекти, або мотиви діяльності, або регулюючі механізми діяльності, або фізіологічні процеси, що реалізують діяльність.

Визначено, що важливою особливістю професійної діяльності вчителя є те, що часто під впливом або в результаті цієї діяльності в системі «суб'єкт – суб'єкт» виникає професійне вигорання.

Проаналізовано діяльність учителя з огляду на індивідуальні та організаційні чинники, що ініціюють професійне вигорання. Індивідуальні чинники, що ініціюють професійне вигорання вчителя, – це соціально-демографічні особливості (вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи; особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, нейротизм (тривожність), екстраверсія). Організаційні чинники, що ініціюють професійне вигорання вчителя, – це умови праці (робочі перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня); зміст праці (кількість учнів і колег, гострота проблем учнів і колег, глибина контакту з учнями й колегами, спілкування, зворотний зв'язок; соціально-психологічні фактори (взаємини в організації, ставлення до об'єкта праці).

1. Емоційне вигорання / [упоряд. В. Дудяк]. – К. : Главник, 2007. – С. 128. – (Серія «Психологічний інструментарій»). – Бібліогр.: с. 126.
2. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Корольчук М. С., Крайнюк В. М. – К. : Ніка-Центр, 2006. – С. 106–109.
3. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / Орел В. Е. // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
4. Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів / [уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська]. – Х. : Основа, 2009. – 223 с. – (Серія «Психологічна служба школи»).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЧОЛОВІКА

У статті розкрито психологічний зміст феномену «батьківська ідентичність», проаналізовано соціально-психологічні чинники становлення батьківської ідентичності. Висвітлено сучасні тенденції у зміні образу батька та у виконанні ним виховних функцій. На основі емпіричного дослідження проаналізовано прояв цих змін у сучасних чоловіків.

Ключові слова: батьківство, батьківська ідентичність, батьківська позиція, стосунки, Я-концепція, самореалізація.

The article considers the psychological meaning of the phenomenon of parental identity and analyzes the socio-psychological factors of parental identity. The modern trend in changing the image of the father and in the performance of educational functions. Based on an empirical study is analysed the manifestation of these changes in modern men.

Keywords: fatherhood, paternal identity, parental attitude, relationships, I conception, self-realization.

Здавна вважалося, і це підтверджують історичні та етнографічні джерела, що готовність до укладання шлюбу й прийняття його зобов'язань є показниками зрілої особистості, а здатність зачати дитину і виконувати роль батька – показником «чоловічої сили» і компонентом чоловічої ідентичності. У більшості традиційних суспільств «справжній чоловік» зобов'язаний мати сім'ю, дітей і бути здатним їх захищати та утримувати. І хоча традиційна батьківська роль передбачала захист і забезпечення сімейного укладу життя, чоловіки не виконували обов'язків із безпосереднього догляду й виховання дітей. Ці функції завжди вважалися жіночими. У міфологічній свідомості батько – це перш за все персоніфікація влади і вищий духовний авторитет. Нормативний образ батька включав у себе кілька іпостасей: персоніфікація влади, годувальник, утримувач дисципліни, модель для формування гендерних ролей і приклад для наслідування синові, а також безпосередній його наставник у військовій та суспільно-трудовій діяльності. Згідно з названими критеріями, суспільство оцінювало ступінь батьківської успішності: саме на них ґрунтувалася самоповага чоловіка. Сьогодні спостерігається тенденція до розширення традиційних уявлень про роль батька. І до батьків висуваються достатньо високі очікування не лише економічного або статусного забезпечення життя дитини, а й емоційно-психологічної участі в її проблемах.

Дж. Левін, відомий американський соціолог, зазначає, що в новому понятті батьківства поступово зникає лінія, яка розділяє сферу материнства від сфери батьківства, та демаркаційна лінія, яку провело суспільство й глибоко засвоїли індивіди. За нового формування батьківської ідентичності чоловіки почали усвідомлювати, що означає бути батьком, і робити для своїх дітей те, що завжди робили жінки. Проте «стати батьком» і «бути батьком» – не одне й те ж, оскільки перехід до активної виховної діяльності в чоловіків не пов'я-

заний автоматично з народженням дитини, тим більше, що вони не знаходять моделей своєї поведінки в тому середовищі, у якому вирости. Такий стан справ зумовлює необхідність психологічного супроводу сучасного батьківства, вивчення психологічних особливостей становлення батьківської ідентичності в сучасних чоловіків, впливу динаміки змін образу чоловіка в ментальному полі суспільства на становлення батьківської ідентичності чоловіка та виконання ним батьківських функцій.

Мета повідомлення: розкрити психологічний зміст феномену «батьківська ідентичність» та соціально-психологічні чинники становлення батьківської ідентичності, висвітлити сучасні тенденції в зміні образу батька та виконання ним виховних функцій, дослідити виявлення цих змін у сучасних чоловіків.

У психологічній науці сформувався два підходи до вивчення батьківства, залежно від того, хто вважається об'єктом вивчення – дитина чи батько. Перший, найбільш поширений, підхід розглядає батьківство стосовно розвитку дитини (А.Адлер, Є.Абрамова, О.Захаров, Л.Обухова, Л.Островська, В.Каган та ін.), у другому підході виконання батьківської ролі розглядається через призму особистості батька. Тут досліджується самореалізація особистості в батьківстві (В.Анурін, Ю.Борисенко, Е.Еріксон, І.Кон та ін.), вводяться поняття «батьківська позиція», «батьківська роль», «статус батька», «батьківські норми», «стереотипи і вимоги», досліджується феномен батьківського «інстинкту», досліджуються почуття, образи Я, Я-концепція та інші особистісні характеристики, так чи інакше пов'язані з батьківством (Т.Андреєва, Н.Авдєєва, Ж.Годфруа, І.Пльїн, І.Кон, Б.Кочубей, Р.Овчарова та ін.).

У розумінні феномену батьківської ідентичності поєднуються два його компоненти – материнство і батьківство, у яких зазвичай підкреслюються біологічні та соціальні зв'язки між подружжям і дітьми, включаючи народження і виховання дітей, залучення їх до культурних та духовно-етичних цінностей суспільства. Взаємозв'язки між батьками й дітьми також включають психологічний вимір: психологічну підтримку, фасилітацію психічного та особистісного розвитку, надання психологічної допомоги тощо. Традиційно мати ідеалізується; вважається, що материнський інстинкт є вродженим, що він робить жінку більш терплячою, емпатійною, розуміючою та неодмінно допомагає їй інтуїтивно відчувати, що необхідно дитині. Батько ж часто уявляється як відсторонена від цієї діади людина, котра лише відвертає увагу матері на себе та без її допомоги не може зрозуміти потреб дитини. К.Вітакер відводить батькові роль стороннього спостерігача під час вагітності дружини та догляду за малюком. Ця «невключеність», на його думку, провокує відчуття самотності в чоловіка. А.Співаковська говорить про те, що формування батьківської ідентичності відбувається дещо пізніше від материнської, позаяк найбільшу прив'язаність до дитини батьки починають відчувати, коли діти вже підрости. Однак життя інколи демонструє ситуації, які свідчать, що батько не тільки здатний з успіхом виконувати «материнські» функції, але й іноді краще за жінку відчуває й задовольняє фізіологічні та психологічні потреби дитини, отримуючи від цього справжнє задоволення.

Ідентичність батька, за визначенням І.Кона, – це інтегральне психологічне утворення особистості батька, що включає усвідомлення родинного зв'язку з дітьми та почуттями до своїх дітей, прийняття і виконання батьківської ролі, а також сприяє самореалізації, самоствердженню, саморозвитку особистості батька [1]. Так, Р.В.Овчарова описує батьківську ідентичність як соціально-психологічний феномен, який являє собою емоційно й цінно забарвлену сукупність знань, уявлень і переконань щодо себе як батька, реалізовану в усіх проявах поведінкової складової батьківства [2, с.72].

Батьківська ідентичність містить у собі: батьківські цінності; установки й очікування; батьківські ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання [3]. Зв'язок компонентів між собою здійснюється через перетин елементів їх складових: когнітивного, емоційного та поведінкового аспектів, які є критеріями реалізації цих компонентів. До структури батьківської ідентичності відносять самооцінку як елемент Я-концепції, прийняття чи неприйняття батьківської ідентичності; соціальну оцінку оточуючих, яка базується на прийнятих у певному суспільстві соціальних стереотипах щодо виконання батьківської ролі, вимогах, яких належить дотримуватися, щоб відповідати статусу справжнього чоловіка і батька.

Сформована батьківська ідентичність, як психолого-педагогічний феномен, може служити основою для самореалізації чоловіка. Виконання батьком у зрілому віці батьківської функції (у вузькому сенсі – у ставленні до власних дітей і в широкому – турбуючись про молодше покоління суспільства, про їхнє майбутнє) становить один із пріоритетних напрямів особистісного розвитку (Е.Еріксон). Продуктивність, генеративність дорослої людини, що розуміється як допомога дітям в їх становленні, протистоять інертності, застою, особистісній деградації в зрілості. Досягнення нащадків, дітей, онуків, учнів роблять вагомий внесок у почуття особистісної самореалізації людини в старості. Таким чином, батьківство як феномен важливе не тільки для повноцінного й гармонійного розвитку дітей, а й для розвитку особистості самої молодшої людини, для її самореалізації та особистісного самовдосконалення [3].

Батьківська ідентичність, як почуття і рольова позиція чоловіка, спрямована на дитину, формується в процесі соціалізації під впливом низки соціально-психологічних факторів. Це, насамперед, власний позитивний досвід спілкування зі своїм батьком чи з людиною, яка його заміняла. О.Захаров зазначає, що психологічна підготовка хлопчика до майбутньої ролі батька, яка відбувається за умови емоційної близькості з власним батьком та конструктивних відносин з ним, забезпечує йому в майбутньому тісний емоційний контакт з власною дитиною, підвищуючи задоволеність батьківською роллю [4].

Вагомим фактором є емпатійне ставлення до вагітної дружини (готовність до розуміння її страхів, бажань, очікувань та побоювань; психологічна підтримка й турбота про неї тощо). Перинатальні психологи відзначають як позитивний фактор становлення батьківської ідентичності присутність під час народження дитини (психологічна підтримка дружини під час пологів; розуміння процесу народження дитини як спільної праці обох батьків; ро-

зуміння пологів як зустрічі з дитиною, а не як «суто жіночої справи», сповненої болю тощо) і перший емоційно-позитивний контакт з дитиною (відчуття задоволеності собою, дружиною та дитиною; бачення в дитині окремої особистості; повага до її бажань і потреб).

Неабияке значення у формуванні батьківської ідентичності відіграє вік чоловіка, готовність до батьківства, бажання чоловіка бути батьком та прийняття власного батьківства. Т.Андреєва відзначає, що свідоме бажання прийняти батьківську ідентичність поєднане з усвідомленням власної відповідальності за фізичний і психічний розвиток дитини та готовністю вкладати свої фізичні й психологічні сили і час задля благополуччя дитини тощо) [5, с.34]. Якщо чоловік підготовлений до народження дитини, його становлення в ролі батька багато в чому визначається тим, як він сприймає цю подію: дитина як перешкода в досягненні життєвих цілей і перспектив; дитина стає можливістю самореалізації в ній, сприймається як нова життєва перспектива та мета. Народження дитини, взаємини з нею надають чоловікові додаткову сферу самореалізації, особистісного зростання. Чи скористається чоловік цією можливістю, залежить від того, наскільки бажаною для нього була поява дитини, наскільки це є його вільним свідомим вибором та наскільки прийнята ним роль батька.

Ю.В.Євсеєнкова, розглядаючи батьківську ідентичність як етап соціалізації чоловіка в соціально-культурологічному аспекті, наголошує на значущості особистісного прийняття, інтерналізації ідентичності батька конкретним чоловіком. Інтерналізована ідентичність – це компонент самосвідомості, відношення до того чи іншого аспекту життєдіяльності, яке «вбудовує» батьківство в самосвідомість особистості, її Я-концепцію та образи Я, в аспект відносин, пов'язаних з оцінюванням своєї дитини, самооцінкою себе як чоловіка, себе як батька [6]. Показниками самореалізації (адаптації до батьківської ідентичності) є: задоволеність своєю батьківською роллю; батьківська компетентність; відсутність проблем у взаємодії з дитиною; успішний розвиток дитини (у тому числі її загальне емоційне благополуччя).

Специфіку становлення батьківської ідентичності визначають такі фактори, як [1; 2; 5; 6]:

- очікування дружини стосовно чоловіка як батька, її позиція щодо участі батька в догляді та вихованні дитини (мати може стати або партнером, або перешкодою у становленні дитячо-батьківських стосунків);
- особливості подружніх взаємин (ступінь задоволеності шлюбом визначає внутрішню мотивацію батьківства, ставлення чоловіка до дитини, батьківський стиль виховання. Щасливе подружжя проявляє більше теплоти у відносинах, менше конфліктності та більше взаємодопомоги в догляді за дитиною);
- очікування дитини стосовно батька (ставлення дитини до батька, те, якою людиною бачить дитина батька, чи висловлює йому свої бажання й потреби);
- особливості фізичного та психологічного розвитку дитини, її відповідність очікуванням і вимогам батька.

Становлення батьківської ідентичності характеризується узгодженням уявлень про роль батька, функції, розподіл відповідальності, обов'язки, тобто в цілому про батьківство. До моменту народження дитини узгодження уявлень відбувається на «теоретичному» рівні, проявляється це в побудові майбутнього, мріях, фантазуванні, плануванні. З появою дитини узгодження уявлень отримує «друге народження», коли теорія починає втілюватися в практику [7]. Здобутий досвід змінює образ ідеального батька й наближує його до Я реального, відтак самооцінка батька підвищується і він виявляє готовність до оптимальних емоційних контактів з дитиною. Таким чином, загальна картина сімейного виховання багато в чому детермінується тим, як люди уявляють собі батьківство ще до того, коли вони реально стали батьками.

Батьківство детерміноване не лише культурними й особистісними факторами, а й ситуаційними чинниками – обставинами народження дитини та особливостями сімейної ситуації тощо. Серед факторів, що ускладнюють цей процес, – психічне або соматичне здоров'я батьків, неготовність до виконання батьківської ролі, особистісні особливості, порушення родинної комунікації, пріоритет інших, наприклад кар'єрних, сексуальних цінностей над батьківськими та ін.

Становлення батьківської ідентичності в онтогенезі відбувається в декілька етапів [7]. Перший етап – це формування матриці батьківської ідентичності. Окрім культурного та соціального статусу чоловіка, особливості батьківської ідентичності визначаються ще й власною психічною історією. Протягом онтогенезу такі види досвіду, як взаємини з батьком (або особою, яка його заміняє) чи відсутність цих взаємин, осмислення й інтерпретація батьківства, специфіка подружніх стосунків, впливають на ставлення батька до своєї дитини, до свого батьківства. Другий етап – це вже початок власне психологічної адаптації до батьківської ідентичності, початок формування Я-концепції батька. Він починається з моменту, коли чоловік дізнається, що дружина вагітна. Реакція чоловіка на цю звістку багато в чому визначається тим, як пройшов перший етап, тобто як формувалася матриця батьківського ставлення в онтогенезі. На відміну від матері, чиє материнське почуття, прихильність до дитини формуються під час вагітності, у тому числі завдяки новому тілесному досвіду, у батька формування прив'язаності до майбутнього немовляти не пов'язане з новими тілесними відчуттями. Період вагітності дружини змінює самосвідомість чоловіка в сенсі прийняття ним нової соціальної ролі.

Третій етап пов'язаний з пологами та появою дитини на світ. Вагомим є присутність чоловіка, хай не поруч, на пологах, а вдома, в очікуванні повернення дружини і дитини. Перший крик дитини «вмикає» механізм не лише материнського, а й батьківського інстинкту. На четвертому етапі батько включається в процес догляду за дитиною й налагоджує з нею контакт. Ставши батьком і сповна адаптувавшись до цієї ролі, чоловік отримує унікальну можливість творчо змінити себе і навколишню дійсність.

Теоретичний аналіз наукових здобутків у галузі психології батьківства засвідчив необхідність емпіричного вивчення психологічних особливостей становлення батьківства в сучасних чоловіків [7]. Для реалізації емпіричного

дослідження було обрано опитувальник батьківського відношення (автори А.Я.Варга, В.В.Столін), проєктивну методику «Сімейна соціограма», тест «Малюнок сім'ї», тест «Хто Я?» (така методика спрямована на виявлення змістових характеристик ідентичності особистості, сприйняття людиною самого себе, дає можливість виявити в структурі Я-досліджуваних батьківську ідентичність), авторський опитувальник, який складається із 16 розгорнутих запитань і твору – роздуму на тему «Я – батько». Завданням авторського опитувальника було вивчення різноманітних аспектів стосунків батьків та їхніх дітей, бачення дитини, розуміння її потреб, інтересів, основних цінностей, емоційного ставлення до дитини, виявлення способів взаємодії з нею. Вибірка досліджуваних складала 40 чоловіків віком від 31 до 45 років та їхніх дітей (40 осіб) молодшого шкільного віку, які навчаються в ЗШ I ст. №9 м. Івано-Франківськ.

Результати авторського опитувальника засвідчили, що чоловіки приймають свої батьківські ролі, батьківство викликає в них такі позитивні емоції, як радість, щастя, гордість, любов і водночас відповідальність, бажання більше працювати. Щодо сформованості батьківської ідентичності, згідно з результатами опитувальника, можна стверджувати, що вона частково сформована, оскільки чоловік не до кінця усвідомлює багатогранність батьківської ролі. Це виявляється в переважному піклуванні про матеріальну безпеку сім'ї та знеціненні фактора емоційного благополуччя родини. Чоловіки розуміють, що мали б більше часу присвячувати вихованню дитини, проте сьогодні питання економічного виживання сучасної сім'ї актуалізуються як ніколи. І цей факт стосується вже не психології становлення батьківства, а деструктивного тиску макрофакторів на чоловіка.

За результатами проєктивного тесту «Малюнок сім'ї», виконаного дітьми, було виявлено позицію дитини щодо благополуччя сімейної ситуації і бачення нею ролі батька в структурі сімейних відносин. У 45% респондентів результати тесту засвідчили про емоційне благополуччя в сім'ї, тісні емоційні стосунки між членами сім'ї, інтенсивну залученість чоловіків у стосунки з дітьми. У бесіді з дітьми з'ясовано, що батьки виявляють щире зацікавлення успіхами дитини в навчанні, цікавляться стосунками дитини з однолітками, проводять дозвілля в родинному колі, відчують відповідальність за їхній добробут. Спілкуючись із такою категорією чоловіків, ми з'ясували, що активну батьківську позицію вони виявили ще із часу народження дитини й інтенсивне емоційно позитивно забарвлене спілкування з нею для них є природним явищем. Такі батьки розуміють свої батьківські ролі, а отже, у такому випадку можна стверджувати про сформовану батьківську ідентичність. Порівняння результатів методик «Сімейна соціограма», яку виконували батьки, і «Малюнок сім'ї», виконаний дітьми, не виявило суттєвих відмінностей у баченні батьками та дітьми місця ролі батька у структурі сімейних відносин та в емоційному забарвленні цієї ролі.

За результатами методики «Сімейна соціограма» у 25% досліджуваних диференційоване ставлення до членів сім'ї й опосередковане через дитину спілкування з дружиною, що може засвідчити про сформовану батьківську

ідентичність у чоловіка, але напружені відносини з дружиною. У 5% батьки не диференціюють власне «Я» з іншими членами сім'ї, тобто в таких випадках спостерігаються дуже тісні симбіотичні зв'язки, які також негативно впливають на внутрішньосімейні стосунки, оскільки перешкоджають розвитку самостійності в дитини, процесу індивідуалізації усіх членів сім'ї. Щодо батьківської ідентичності чоловіка, то можна стверджувати, що вона відносно сформована, оскільки чоловік не до кінця усвідомлює власну батьківську позицію, батьківські ролі, які він має виконувати, а головне – як він має їх виконувати, а тому в подальшому ймовірний спалах конфліктних ситуацій на ґрунті симбіотичних зв'язків між членами сім'ї. У 25% досліджуваних виявлено труднощі у стосунках з дитиною. Рисунки показали значну емоційну дистанцію й домінуючу позицію батька стосовно дитини в поєднанні з опосередкованим з нею спілкуванням через маму, що може свідчити про недостатню сформовану батьківську ідентичність.

Як ми згадували вище, формування батьківської ідентичності тісно пов'язане з Я-концепцією чоловіка. Опрацювання відповідей респондентів за тестом «Хто Я?» виявило, що у 80% чоловіки серед перших п'яти визначень обрали соціальну характеристику «Я – батько», що підтверджує значущість цієї складової в Я-концепції чоловіків і сформовану батьківську ідентичність. Аналіз змістового навантаження вказаної характеристики засвідчує, що переважна більшість батьків вважає себе піклувальниками, захисниками (операціональна складова батьківства). І лише одиниці відзначали себе люблячими і чуйними батьками (емоційно-оцінювальна складова).

Про недостатню емоційну залученість чоловіків у життя дітей свідчать результати дослідження за опитувальником батьківського відношення. Так, за шкалою «прийняття – відкидання», у 40% опитуваних ставлення до дитини сформоване емоційно негативне. Тільки в 10% опитуваних за шкалою «кооперація» дорослий проявляє щире зацікавлення уподобаннями дитини, високо оцінює її здібності, заохочує самостійність та ініціативу, намагається налагодити партнерські стосунки.

Питання за шкалою «симбіоз» орієнтовані на те, щоб з'ясувати, чи прагне дорослий до єднання з дитиною, чи, навпаки, намагається зберегти між дитиною і собою психологічну дистанцію. Це своєрідна контактність дитини й дорослого. Опрацювавши результати за названою шкалою, ми дійшли висновку, що в 40% батьків встановлено значну психологічну дистанцію з дитиною. Під час бесіди ця категорія батьків підтвердила свою позицію усталеними уявленнями про те, яким повинен бути чоловік – емоційно стриманим, вольовим, дещо відстороненим. Саме такими були їхні батьки. За шкалою «контроль», яка характеризує те, як дорослий контролює поведінку дитини, застосовує демократичний чи авторитарний стиль виховання, ми отримали такі результати: у 20% батьки займають авторитарну позицію, вимагають від дитини беззастережного послуху й задають їй суворі дисциплінарні межі, нав'язують дитині майже в усьому свою волю. У 40% – навпаки, контроль за діями дитини з боку дорослого практично відсутній, що теж негативно позначається на її навчанні й вихованні, адже в дітей цього віку ще не

сформований досвід саморегуляції, межі психологічної безпеки. Згідно з результатами шкали «ставлення до невдач дитини», яка показує, як дорослий ставиться до здібностей дитини, до її успіхів і невдач, більшість опитуваних (80%) сприймають невдачі дитини як випадкові і вірять в неї.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити такі **висновки**. Батьківство – це не лише певний етап в житті людини, що включає настанови й очікування, почуття, взаємини й позиції, відповідальність, а й складна діяльність, яка вимагає психолого-педагогічних знань і навичок виховання, встановлення довірливих стосунків із дитиною. У більшості чоловіків, яких ми дослідили, сформовано батьківську ідентичність, позитивне ставлення до власної ролі, встановлено позитивні взаємини з дітьми. Чоловіки вбачають у власному батьківстві ще одну сферу самореалізації, відчувають відповідальність за психологічне благополуччя дитини та за її особистісний розвиток. Проте цікавим є той факт, що сучасні батьки продовжують зберігати деяку психологічну дистанцію в стосунках з дитиною, продиктовану стереотипними уявленнями про чоловіка та досвідом стосунків із власним батьком. Відтак пріоритетом у роботі шкільного психолога з батьками має стати научіння батьків основ емоційної грамотності, доведення значущості емоційної площини взаємин в стосунках у цілому і в стосунках з дитиною зокрема.

Теоретичний аналіз наукової літератури та результати емпіричного дослідження показали, що визначальними чинниками становлення батьківської ідентичності є досвід дитячо-батьківських стосунків із власним батьком, особливості подружніх взаємин на момент зачаття та народження дитини, мотивація батьківства, формування уявлень і ставлення до дитини ще в пренатальному періоді, залучення чоловіка до догляду за дитиною та взаємодії з моменту народження, підкріплення дружиною та найближчим оточенням батьківських почуттів і позиції чоловіка. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у вивченні впливу засобів масової комунікації на становлення батьківської ідентичності.

1. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Введение в гендерные исследования : учеб. пособ. Ч. 1 / под ред. И. А. Жеребкиной. – Х. : ХЦГИ, 2001 ; С. Пб. : Алетея, 2001. – С. 562–606.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Борисенко Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко. – М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. – 220 с.
4. Захаров А. Н. Неврозы у детей и подростков / А. Н. Захаров. – Л. : Медицина, 1988. – 246 с.
5. Андреева Т. В. Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребенку / Андреева Т. В., Полевая Е. В. // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1.
6. Евсеенкова Ю. В. Отцовство как психологический фактор развития личности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Ю. В. Евсеенкова. – Новосибирск, 2006. – 18 с.
7. Сеничак Г. Соціально-психологічні чинники формування ідентичності батька : [дипломна робота] / Сеничак Г. – Івано-Франківськ, 2012. – 123 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОМУНІКАЦІЙ У СИСТЕМІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

У статті автор аналізує особливості міжособистісних комунікацій у системі сімейних взаємин. Висвітлює підходи і типології до розгляду процесу внутрішньосімейних комунікацій, наводить рекомендації щодо успішної міжособистісної комунікації членів родини.

Ключові слова: сім'я, міжособистісна комунікація, сімейні взаємини, внутрішньо-сімейна взаємодія.

In the article an author analyses the features of interpersonality communications in the system of domestic mutual relations. Lights up approaches and to tipology to consideration of processof internal-family communications, points recommendations in relation to successful interpersonality communication of family members.

Keywords: family, interpersonality communication, family interactions, internal-family cooperation.

Ще до недавнього часу готовність до міжособистісної взаємодії повністю задовольнялася традиційно прийнятими способами оволодіння соціальними нормами, правилами та вміннями спілкування, що здійснювалось у результаті виконання особистістю статево-вікових, соціально-сімейних, міжособистісних ролей у тих чи інших соціальних інститутах. Але такі можливості традиційної сім'ї як первинної та головної соціальної спільності в житті кожної особи в рамках сучасної організації шлюбно-сімейних стосунків зазнали чималих змін.

Сучасна українська родина переживає глибоку кризу, зумовлену цілим рядом причин. Ріст індивідуальності, що веде до формування досить високих домагань і запитів особистості, часто не знаходить задоволення в межах сучасної родини. Люди створюють сім'ю формально, залишаючись сторонніми одне для одного – у сім'ї відсутні емоційна близькість, емоційна єдність – те, що є необхідною умовою нормального протікання процесу особистісного розвитку. Сім'я перетворюється на фізичне сусідство, а не психологічну спільність – відсутні теплота й близькість, емоційний зв'язок і зацікавленість інтересами й потребами членів родини. Унаслідок цього родинне співіснування стає трагічним для всіх членів родини – формується відчуття хронічної незадоволеності як шлюбом узагалі, так і подружнім партнером зокрема. Відчуття незадоволеності сімейним життям не тільки спричинює стійкі психічні й психосоматичні розлади здоров'я дорослих членів родини, але й блокує і спотворює особистісний розвиток дитини. Така ситуація підриває соціальні сили особистості й стає загрозливою для суспільства загалом [2].

Тому всі, хто прагне оздоровлення суспільства, дбають про соціальний прогрес (учені, суспільні та політичні діячі, педагоги, соціальні працівники, психологи), наголошують на необхідності морального оздоровлення родини. Сім'я може виконати свою провідну роль в особистісному розвитку дитини тільки за умови внутрішнього оздоровлення через створення внутрішньої

психологічної єдності. Турбота про дітей, любов до них вимагає не тільки подружньої згоди, але й живої одухотвореної соціальної близькості.

Мовиться передовсім про виконання сім'єю усього спектра завдань і функцій, пов'язаних з успішною соціалізацією підростаючого покоління, засвоєнням дітьми норм і принципів поведінки, необхідних для адаптації в суспільстві, становлення й самореалізації підростаючої особистості в наявних умовах.

Мета статті – висвітлити специфіку міжособистісних комунікацій у сім'ї, проаналізувати змістове наповнення внутрішньосімейної комунікації, окреслити шляхи оптимізації внутрішньосімейної взаємодії.

З-поміж усіх функцій, які покладаються на сім'ю як соціальний інститут, одне з важливих місць належить комунікативній функції (функція духовного, морального, культурного спілкування), а також емоційній і духовній функціям, які своєю єдністю повною мірою сприяють задоволенню через спілкування потреб у сприйнятті й розумінні найближчими людьми один одного. Відтак саме комунікативна функція задовольняє потребу кожного із членів сім'ї у спілкуванні та любові. І саме від характеру внутрішньосімейного спілкування, від міжособистісної комунікації та взаємодії між членами родини, від морально-психологічного клімату в сім'ї залежить моральне й психічне здоров'я її учасників, їх емоційна та моральна культура, суб'єктивна задоволеність шлюбом тощо.

Проблеми внутрішньосімейної комунікації є предметом наукових досліджень у психотерапевтичному контексті (Дж.Джексон, Дж.Вікленд, Дж.Левінгер, Ж.Бенвеню, Т.Гордон, Е.Ейдеміллер, В.Юстицкис), із позицій психології сім'ї (А.Лисова, С.Ковальов, Т.Мішина, Ю.Альошина, В.Кришталь, В.Столін, Т.Кравченко, Т.Гурлева), особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії в контексті сімейного виховання досліджують Л.Рюміна, В.Сатір, О.Вовчик-Блакитна, Г.Федоришин. Водночас положення класичних психологічних концепцій, які розкривають суть міжособистісної комунікації та взаємодії (О.Бодальов, О.Леонтьєв, Б.Ломов, Б.Ананьєв, Л.Орбан-Лембрик), потребують свого застосування в галузі психології сім'ї задля вирішення проблем, з якими стикається сучасна сім'я.

Чимало наукових робіт присвячено вивченню різноманітних проблем, перешкод (бар'єрів) і деформацій, які заважають ефективній міжособистісній комунікації; певним викривленням у процесі передачі інформації, коли повідомлення та його супровід суперечать чи заперечують одне одного, що призводить до виникнення непорозумінь між близькими людьми, і т. д.; зловживанням комунікативним процесом і комунікативна маніпуляція – використання його для досягнення своїх корисливих цілей [1].

У чому ж полягає ефективність міжособистісної комунікації в сім'ї? Монтгомері визначає її як міжособистісний, транзактний, символічний процес, за допомогою якого партнери досягають розуміння один одного. Під міжособистісним процесом він розуміє комунікацію, яка базується не на культурних нормах, а на унікальних і специфічних знаннях партнерів. Партнери говорять і слухають, інтерпретують і реагують відповідно до того, що вони знають один про одного, а не відповідно до того, чого від них очікує суспільство [6].

Л.Орбан-Лембрик [7] розширює це твердження й підкреслює, що міжособистісна комунікація – це складний процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, у якому формуються, конкретизуються, уточнюються й реалізуються їхні міжособистісні стосунки та проявляються психологічні особливості кожного індивіда. У процесі міжособистісного спілкування відбувається така взаємодія людей, у якій кожен з учасників реалізує певні цілі, пізнає один одного і т. д.

Транзактна комунікація (Монтгомері) передбачає, що людина може однаково успішно відправляти повідомлення та отримувати їх, що вона володіє навичками слухання, стилями реагування та здібностями говоріння. А з точки зору символічного інтеракціонізму ефективна комунікація полягає в тому, що партнери повинні домовитися про те, щоб одному й тому ж символу надавати однакового значення [6].

Згідно з баченням інтеракціонізму, міжособистісна комунікація ґрунтується на спроможності людини «перебирати роль іншого» та уявляти, як це сприймає партнер по спілкуванню, група чи значуща людина, а також інтерпретувати певну ситуацію та конструювати власні дії [10].

Ще один підхід до цієї проблеми висвітлюється представниками комунікативної школи. Так, модель Мак-Мастера [3] включає у себе дві найважливіші характеристики комунікативних процесів у сім'ї: по-перше, це відкритість чи замаскованість інформації, якою обмінюються члени сім'ї; по-друге, наскільки така інформація висловлюється прямо чи опосередковано.

Реакція на поведінку інших у процесі спілкування завжди опосередковується самосвідомістю, співвідноситься зі своїм власним рефлексивним «Я». Тобто міжособистісна комунікація доповнюється спілкуванням із самим собою, зі своїм внутрішнім світом. Інтегративно творче й глибинне спілкування отримує свою завершеність лише в комбінації зі спілкуванням, яке ґрунтується на міжособистісних принципах [10].

Отже, міжособистісна комунікація в сім'ї має на меті не лише обмін інформацією, узгодження зусиль і виконання ролей у спільній діяльності, установлення та розвиток міжособистісних відносин, а й формування й розвиток підростаючої особистості, задоволення потреб у належності, прийнятті та любові, розвиток потреби в спілкуванні, становлення її духовного й морального компонентів.

Відомо, що в процесі спілкування формуються не тільки пізнавальні властивості людини, а й інтегральні складові її психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного «Я», відчуття його тотожності за будь-яких життєвих обставин, засвоєння прийомів протидії зовнішньому тискові, вироблення критеріїв ставлення до інших людей.

Аналіз комунікативної взаємодії в сім'ї показує, що механізми міжособистісних взаємин у цій системі потребують системного підходу. Саме тому вважаємо доречним звернутися до напрацювань у психології взаємодії для подальшого аналізу міжособистісного спілкування з позиції виділення в даному процесі певних компонентів. В.Кришталь у системі сімейного спілкування виокремлює такі компоненти: особистісний, інформаційний, емоцій-

ний, поведінковий [5]. Особистісний компонент відзначається наявністю гармонійних чи дисгармонійних рис характеру; інформаційний являє собою компетентність у питаннях комунікації, рівень культури спілкування, знання способів вирішення конфліктних ситуацій, а також інтимну та сексуальну комунікацію партнерів; емоційний компонент є природним елементом комунікації й визначається знатністю членів сім'ї емоційно адекватно реагувати в різних ситуаціях; поведінковий компонент залежить від вибору адекватного чи неадекватного способу поведінки в певній ситуації.

У будь-якому разі ефективна внутрішньосімейна комунікація – це процес, на який безпосередньо чинять вплив різноманітні взаємодії членів сім'ї. Її результативність, відповідно, залежатиме від того, наскільки кожен партнер розуміє себе, іншого та їхні взаємини. Звідси поведінка кожного члена сім'ї безпосередньо залежить від поведінки інших її учасників. А оскільки поведінка – це комунікація (Дж.Джексон), то вона зумовлена й зумовлює впливи інших членів сім'ї.

Як стверджує Монтгомері [6], для всіх типів міжособистісних взаємин у сім'ї, які супроводжуються ефективною комунікацією, властива наявність таких елементів, як саморозкриття, підкріплення, адаптованість до ситуацій взаємодії та вміння володіти й керувати транзакціями.

Іще однією характерологічною рисою внутрішньосімейної комунікації є її висока емоційна насиченість та інтенсивність обміну, відсутність чітких правил, норм та меж, що істотно відрізняє її від ділової комунікації. В.Целуйко вказує на наявність особливої «сімейної мови», під якою розуміє визначені, узгоджені та легко впізнавані сімейні символи, традиції й норми. Такий словник сімейного спілкування включає в себе імена, прізвиська, символи значимих подій, жарти, «приколи», сімейні розповіді та легенди, «дражнилки» тощо. Поряд із цим існує узгоджена мова поглядів, міміки, жестів, поз, сімейні реліквії-предмети, пов'язані зі «значущими» подіями в сім'ї, які також виконують функцію стабілізації сімейного спілкування, взаємодії та формування сімейної свідомості [9].

Розподіл сімейних ролей і характер міжособистісного спілкування між членами родини визначатимуть форми сімейної співпраці та взаємодії. Так, психологи С.Ковальов та Т.Мішина запропонували класифікацію типів сімейного спілкування та взаємодії. Згідно із запропонованою класифікацією, виділяють вісім типів сімейної взаємодії, кожному з яких, відповідно, притаманний певний рівень міжособистісних комунікацій, особливості розподілу сімейних ролей, стратегії вирішення конфліктів, рівень саморозкриття та самоствердження.

Класифікація типів сімейної взаємодії (за С.Ковальовим і Т.Мішиною):

1. Співробітництво – передбачає гнучкий розподіл сімейних ролей, залежно від стадії життєвого циклу сім'ї, певної ситуації взаємодії та індивідуальних психологічних особливостей членів сім'ї; взаємопідтримку та взаємодопомогу, високий рівень емпатії, готовність разом вирішувати конфліктні ситуації.

2. Паритетні відносини – базуються на взаємовигоді та рівних правах партнерів; характеризуються значно нижчим рівнем емпатії, взаємодопомоги та підтримки. Під час вирішення конфліктних ситуацій кожен із партнерів прагне до особистої вигоди, ігноруючи при цьому інтереси сім'ї як цілого, але разом із тим присутня певна готовність пошуку компромісного рішення та розуміння переваг співробітництва з партнером.

3. Змагання – це виражене прагнення до перемоги на фоні збереження доброзичливості до партнера. У такій сім'ї поєднується, з одного боку, кооперація щодо вирішення спільних завдань, інтересів, емоційна підтримка, емпатія, з іншого боку, – прагнення утвердити свою перевагу чи то у професійній діяльності, кар'єрі чи в претензіях на любов і пошану дітей. Але таке самоствердження здійснюється не за рахунок приниження партнера, а завдяки досягненням реальних переваг.

4. Конкуренція – бажання обійти і «подавити» партнера будь-якими засобами, перевага над ним розглядається як єдиний варіант самоствердження; взаємини подружжя характеризуються заздрістю, ревностями до успіхів партнера, озлобленням у боротьбі за лідерство й одноосібне верховенство. Але і за яскраво вираженої конкуренції доцентрові сили забезпечують збереження сім'ї за рахунок загальних завдань, інтересів та емоційної прихильності.

5. Антагонізм – дисфункціональність і дисгармонійність сім'ї, несумісність, суперечність інтересів її членів, хронічний усеосяжний конфлікт, що може переходити в кризу, спотворення або втрату емоційної прихильності.

6. Суперництво характеризується частими й відкритими сутичками подружжя, зумовленими неузгодженістю сімейних ролей та низьким рівнем ефективності функціонування сім'ї; взаємини подружжя амбівалентні – ворожість поєднується з доброзичливістю.

7. Псевдоспівробітництво має вигляд цілком благополучних стосунків, турбота про партнера часто подається в гіпертрофованому вигляді, але реальної допомоги й емоційної взаємної підтримки в такій сім'ї немає.

8. Ізоляція передбачає дискантні взаємини подружжя, у яких зовнішня узгодженість дій поєднується з емоційною роз'єднаністю [9].

У сучасній психологічній науці існує думка, що істотно відрізняються між собою паттерни комунікації сімей із різних соціальних класів і прошарків. Звична для нас сім'я з традиційною системою взаємин відзначається закритим паттерном комунікації, характерна для представників робітничого класу. Це певною мірою можна пояснити низьким рівнем освіти та обмеженими можливостями таких сімей. Дослідження американської вченої Л.Рубін підтверджують той факт, що чим нижчим є рівень освіти партнерів, тим більше вони схильються до традиційних статеворольових норм у спілкуванні. Більш відкритий паттерн комунікації властивий сім'ям середнього класу, які у своїй взаємодії надають більшого значення співробітництву, переговорам під час вирішення проблем, відповідно, саме такі сім'ї володіють більшою кількістю доступних моделей комунікації [3].

Як засвідчують останні психолого-педагогічні дослідження особливостей сучасної української сім'ї сьогодні [4], надзвичайно високим є відсоток

тих сімей (20%), у яких виявлено порушене міжособистісне спілкування. Майже 77,3% випадків у детермінації внутрішньосімейного інтерактивного наповнення належить телевізійним каналам, що викривляє та значно звужує поле міжособистісних комунікацій членів родини.

З метою профілактики процесу комунікації між членами сім'ї Т.Гурлева пропонує використовувати так звану модель сімейних взаємовідносин, яка побудована з урахуванням аналізу типових помилок у внутрішньосімейних взаєминах.

Видається доцільним визначити рекомендації щодо успішного внутрішньосімейного спілкування:

- відкритість, відсутність у подружжя таємниць один від одного, заборонених тем, можливість відверто висловити свої думки, виявити почуття;
- підтвердження в процесі спілкування позитивного уявлення про себе в кожного з партнерів;
- активний трансактний обмін, постійне обговорення думок, почуттів, вражень;
- ситуативна адекватність, зумовленість форм спілкування подружжя конкретною ситуацією [8];
- наявність своєї особливої «сімейної мови», яка створюватиме унікальність і неповторність соціально-психологічного простору сім'ї та зближуватиме її членів;
- наявність поваги, довіри, любові, терплячості та уважності один до одного;
- обмін один з одним інформацією про себе, про особисте життя, проблеми й труднощі;
- створення особливої внутрішньосімейної комунікативної дистанції, обговорення таких життєвих аспектів, які можуть бути доступні кожному із членів сім'ї;
- спільне проведення вільного часу, дозвілля, спільні враження та досвід, що сприятиме емоційній наповненості, довірливості та саморозкриттю в процесі спілкування;
- відпрацювання способів розв'язання конфліктів і конфліктних ситуацій.

Висновки. У сучасному суспільстві досить гостро постають проблеми, пов'язані з функціонуванням сім'ї як соціального інституту, ефективного виконання нею не лише функцій соціалізації підростаючого покоління, а й самореалізації членів подружжя шляхом надання здорової психологічної підтримки й створення позитивного морального клімату, ефективною міжособистісної взаємодії. Ці та інші аспекти внутрішньосімейного психологічного змісту вимагають подальших наукових досліджень для напрацювання адекватних механізмів регуляції різноманітних психологічних зрушень у системі сімейних взаємин, розробки й упровадження засобів їх оптимізації й корекції, у чому і вбачаємо перспективи подальших досліджень.

1. Гурлева Т. С. Проблеми сімейної комунікації: причини та їх психопрофілактика [Електронний ресурс] / С. Т. Гурлева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К. : Ун-т «Україна», 2004. – 448 с. – Режим доступу : http://library.rehab.org.ua/ukrainian/specpsiho/gurleva_
2. Гринчук О. І. Аналіз зумовленості особистісного розвитку дитини типом батьківського ставлення в сім'ї / О. І. Гринчук // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2010. – Вип. 15, ч. 2. – С. 55–65.
3. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – С. Пб. : Питер, 2008. – 672 с.
4. Кравченко Т. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах [Електронний ресурс] / Т. Кравченко // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 142–150. – Режим доступу : <http://politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=49&c=1060>.
5. Кришталь В. В. Причини и механизмы нарушений супружеской коммуникации и система их психокоррекции / В. В. Кришталь // Научно-практическая конференция [«Сексуальная культура и сексуальное здоровье нации»]. – Х., 2002. – 245 с.
6. Лысова А. В. Психология семьи. Ч. 2 / А. В. Лысова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2003.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
8. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – С. 366–377.
9. Целуйко В. Быть вместе нельзя расставаться: как спасти отношения [Електронний ресурс] / Валентина Целуйко. – Режим доступу : http://www.razlib.ru/psihologija/byt_vmeste_nelzja_rasstavatsja_kak_spasti_otnoshenija/p4.php.
10. Цимбалюк І. Психологія спілкування [Текст] : навч. посіб. / Іван Миколайович Цимбалюк, Іван Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 303 с.

УДК 316.612: 159.923.2 – 055.1

Ірина Пушкарук

РОДИТЕЛЬСЬКЕ ПРОГРАМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЧОЛОВІКА-БАТЬКА КРИЗЬ ПРИЗМУ КОНЦЕПЦІЇ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена дослідженню проблеми батьківського програмування в процесі становлення особистості чоловіка-батька. Розглядаються також поняття життєвого сценарію, описуються особливості впливу родителів на формування життєвого сценарію сина, а також досліджуються особливості впливу послань родителів до сина на формування його сценарних рішень.

Ключові слова: життєвий сценарій, сценарні рішення, сценарні послання, родителі, син, чоловік-батько.

The article is dedicated to the investigation of the problem of the parental programming in the process of settling of the husband-father personality. The concept of the life scenario is examined, the peculiarities of the parental influence on the formation of the son's life scenario are described and the peculiarities of the influence of the parents' messages to their son on the formation of his scenario decisions are investigated in the article.

Keywords: life scenario, scenario decisions, scenario messages, parents, son, husband-father.

Родителі, безумовно, відіграють визначальну роль у становленні особистості дитини. На думку К.Юнга, життя, яке не вдалося прожити родителям (через обставини, що склалися) передається у спадок дітям, тобто останні ступають на шлях життя, компенсуючи те, що не відбулося в житті родителів.

До проблеми батьківського програмування в процесі становлення особистості дитини зверталось багато дослідників, як теоретиків, так і практиків. Так, вивченням цього питання займалися Н.Абрахам, Е.Берн, І.Бузоремі-Надем, А.Варга, М.Гулдінг, Р.Гулдінг, М.Джеймс, В.Джойнс, Д.Джонгвард, Е.Ейдеміллер, І.Кон, І.Летова, В.Макаров, Р.Овчарова, Й.Стюард, М.Терек, З.Фрейд, Т.Харріс, Д.Хіллгард, А.Шутценбергер, К.Юнг та ін.

Аналізуючи процес становлення особистості чоловіка-батька в контексті батьківського програмування, ми опираємось на концепцію транзактного аналізу Е.Берна, бо саме в ній знаходимо досить деталізоване пояснення феномену батьківського програмування. Вагоме місце в концепції транзактного аналізу займає розгляд феномену життєвого сценарію, у формуванні якого провідну роль відіграють родителі. У контексті транзактного аналізу це явище розглядали такі дослідники, як М.Гулдінг, Р.Гулдінг, М.Джеймс, В.Джойнс, Д.Джонгвард, І.Летова, В.Макаров, Й.Стюард, Т.Харріс, Д.Хіллгард.

Тож **метою** нашого дослідження є розкриття особливостей батьківського програмування в процесі становлення особистості чоловіка-батька.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1) розглянути поняття «життєвий сценарій» та виділити основні умови й механізми його формування;

2) описати особливості впливу родителів на формування життєвого сценарію сина;

3) дослідити особливості впливу послань родителів до сина на формування його сценарних рішень.

За визначенням Е.Берна, *життєвий сценарій* – це план життя, що складається в дитинстві, підкріплюється батьками, виправдовується наступними подіями й завершується так, як було вирішено із самого початку [6, с.110].

Життєвий сценарій – це план дій життєвої драми особистості, що передбачає, *яким шляхом* особистість буде йти по своєму життєвому шляху, а також *де та як* вона підійде до його кінця. Сценарій реалізується в більшості випадків неусвідомлено, хоча інколи може бути й усвідомленим [1, с.83].

Сценарій записується в егостанах дитини через транзакції між нею й родителями. Коли діти стають дорослими, то розігрують свої сценарії в контексті того соціального оточення, у якому живуть і яке має власні драматичні форми [1, с.84].

В основі життєвого сценарію знаходяться сценарні рішення, які приймаються дитиною в ранньому дитинстві. Основними особливостями цих рішень є те, що, по-перше, вони вважаються найкращими для кожної конкретної дитини стратегіями виживання у світі і, по-друге, сценарні рішення приймаються на основі дитячих емоцій і дитячої перевірки їх на відповідність дійсності [6, с.112].

Член сім'ї, який не розігрує очікуваний сценарій, часто сприймається як «біла ворона». Однак деякі сімейні сценарії потребують такої людини, щоб створити інтригу або мати «козла відпущення» на сімейній сцені. Багато сімейних сценаріїв мають певну системну лінію, написану для кожного члена в сім'ї і, відповідно, різні приписи для чоловіків і жінок [1, с.92].

Розглянемо головні визначальні особливості життєвого сценарію:

1. Сценарій – це план життя (дитина не просто формує основні погляди на життя, а власне складає план свого життя, який оформлюється у своєрідну драму, що має чітко означений початок, середину й закінчення).
2. Сценарій веде до розв'язки (під час програвання нами нашого життєвого сценарію ми неусвідомлено вибираємо поведінку, яка наближає нас до фінальної сцени, яку ще називають розплатою за сценарій).
3. Сценарій є наслідком рішень (дитина сама приймає рішення про свій план життя, але на відміну від рішень, які приймають дорослі люди, це рішення приймається без ретельного обдумування на основі відчуттів).
4. Сценарій підкріплюється батьками (батьки, хоч і не можуть змусити дитину прийняти те чи інше рішення, вони, однак, з перших днів життя передають дитині певні послання, на основі яких вона формує уявлення про себе, інших людей і життя).
5. Сценарій не усвідомлюється (сценарій знаходиться поза межами свідомості; у дорослому житті можна ближче підійти до спогадів нашого дитинства за допомогою снів і фантазій, що в результаті дасть змогу усвідомити рішення, які були прийняті в ранньому дитинстві).
6. Викривлення реальності з метою «виправдання» сценарію (у дорослому віці реальність часто інтерпретується таким чином, щоб вона відповідала прийнятим сценарним рішенням та виправдовувала їх) [5; 6].

Сценарні послання передаються родителями з їхніх трьох егостанів до трьох егостанів дитини. Дослідник К.Стайнер розробив сценарну матрицю, яка наочно демонструє, як відбувається передача сценарних послань (рис. 1).

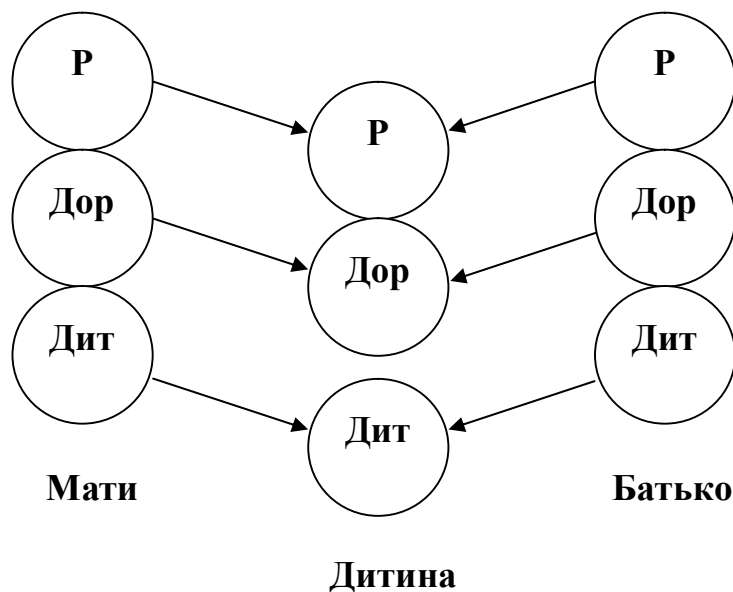


Рис. 1. Сценарна матриця

З егостанів родителів в егостани дитини передаються і моделі сім'ї, які визначають оптимальну кількість дітей, й основні аспекти їхнього виховання, сімейні традиції й права кожного члена сім'ї (аж до найдрібніших деталей сімейного побуту). Сімейні моделі можуть бути жорсткими, які обов'язково виконувати, і м'якими, від яких можна відійти або змінити їхній зміст [4, с.654–655].

Таким чином, родителі, хоч і не можуть змусити дитину прийняти ті чи інші сценарні рішення, однак чинять сильний вплив, передаючи їй вербальні й невербальні послання, на основі яких дитина формує уявлення про себе, про інших та про життя, що, власне, й утворює наповнення життєвого сценарію [3].

Сценарні послання можуть передаватися невербально, вербально або і вербально, і невербально одночасно [3].

Спочатку сценарій формується невербально. А першими життєвими персонажами хлопчика є матір, батько та найближчі родичі. Сприймаючи повідомлення про себе через перші враження від контактів, діти починають розуміти вирази обличчя й відгукуватися на них. Хлопчики, яких ніжно пригортали до себе, до яких усміхалися і з якими розмовляли, отримували повідомлення кардинально відмінні від тих, які отримували діти, яких тримали на руках з острахом, ворожістю чи тривогою. Хлопчики, які отримували мало контактів і які відчували байдужість або ворожість родителів, «вчилися» відчувати негативні емоції і стосовно себе самих.

Можемо припустити, що чоловік «повертатиме» своїй дитині ті емоції й почуття, які він отримав у власному дитинстві від своїх батьків. Так, отримавши любов, турботу, ніжність у ранньому дитинстві, він пам'ятатиме це на підсвідомому рівні й транслюватиме в теперішнє стосовно своїх власних дітей. У той же час чоловік, у підсвідомості якого немає інформації про любов і турботу, а є інформація про страх, тривогу, байдужість, холодність – не матиме внутрішнього ресурсу до позитивних проявів своїх почуттів та емоцій.

Підтвердження цього знаходимо в багатьох дослідників, які зазначають, що саме перші відчуття/враження дітей справляють найбільш сильний вплив на формування життєвого сценарію, визначаючи їх майбутню психологічну позицію та ролі, які вони відіграватимуть у житті [3; 5; 6, с.654–655].

Якщо провідні персонажі (як-то батько) відсутні, то відповідно в інформаційному полі будуть відсутніми спогади про такі контакти, і можна передбачити, що штучно сформовані уявлення про те, як треба, можуть стати джерелом додаткових тривог.

Вербальний механізм формування сценарію відбувається через певні послання, які умовно можна поділити на 1) спрямовані безпосередньо до дитини (наприклад, «Чоловіки не плачуть!», «Не будь дівчинкою!», «Ти ж майбутній чоловік!», «От виростеш – зрозумієш!») і 2) спрямовані до інших персонажів, де хлопчик є спостерігачем (наприклад, матір може говорити про батька: «Ти – справжній чоловік!», «Ти думаєш тільки про свою роботу, а не про нас!», «Ти – не чоловік!», «Усе мушу вирішувати за тебе!» і т. д.).

Ці послання, у свою чергу, можуть бути як конструктивними, так і деструктивними.

Конструктивні – це послання, які містять «корисні» позитивні сценарні рішення. Наприклад, безпосередні послання до сина від батьків про його гендерну приналежність та систему правил чоловіка-батька: «Ти – хлопчик!», «Ти мужній!», «Ти маєш допомагати!», «Дівчаток не ображають!» тощо.

Деструктивні послання мають у собі негативні «сценарні» рішення і є джерелом тривоги на все життя. Так, «Коли ти дитина – тебе люблять, а коли ти чоловік, то ставлення до тебе змінюється!» – робить висновок хлопчик, спостерігаючи за конфліктами в сім'ї.

Загалом усі послання, які отримує хлопчик від батьків, умовно можна поділити на:

- організаційні (що і як має робити чоловік-батько в сім'ї);
- емоційні (що відчуває чоловік-батько в сім'ї і як проявляє свої емоції);
- структурні (яке місце чоловіка-батька в сімейній системі).

Спостерігаючи деструктивні прояви поведінки батьків (невербальний механізм), а також отримуючи їхні деструктивні послання (вербальний механізм), хлопчик на підсвідомому рівні може засвоїти їх як варіанти норми й прийняти відповідні сценарні рішення.

Проведені дослідження Е.Ейдемільером підтверджують цей факт. Зокрема, учений зазначав, що наскрізною психологічною проблемою, яка пов'язувала три покоління в сім'ях хворих неврозом, було значне емоційне неприйняття з боку значущих членів сім'ї стосовно тих, які перебували в залежному становищі. Для прародителів та родителів були також характерними неуспішні установки, які формували емоційне неприйняття: нерозвиненість батьківських почуттів, проекція на близьких власних небажаних якостей, неприйняття дітей через їхню стать. У результаті цього у хворих неврозоми закладалися такі особистісні якості, як егоцентризм, незрілість когнітивної й емоційної сфери, порушення статевої ідентичності й такі акцентуації характеру особистості, як емоційно-лабільний, демонстративно-гіперкомпенсаторний, астеничний, тривожний та інертно-імпульсивний [2, с.28].

Таким чином, отримуючи від батьків позитивні послання, хлопчик формує позитивні сценарні рішення, отримуючи негативні – відповідно формує негативні сценарні рішення.

Однак підкреслимо, що саме антагонізм посилянь, спрямованих до дитини та спостережуваних нею в житті, провокує непередбачувані сценарні рішення.

Тож, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити **висновки**:

1. Життєвий сценарій – це план життя, що складається в дитинстві, підкріплюється батьками, виправдовується наступними подіями й завершується так, як було вирішено із самого початку. Життєвий сценарій формується на основі сценарних рішень, які приймаються дитиною в ранньому дитинстві. Сценарні рішення вважаються найкращою стратегією дитини виживання у світі. Життєві рішення приймаються відповідно до емоцій дитини і її способів тестування реальності. Сценарні послання можуть передаватися невербально, вербально або і вербально, і невербально одночасно.

2. Саме в ранньому дитячому віці хлопчик формує свої сценарні рішення щодо себе як майбутнього чоловіка-батька. Чоловік «повертатиме» своїй дитині ті емоції й почуття, які він отримав у власному дитинстві від своїх батьків.

3. Родителі передають синові вербальні й невербальні послання, на основі яких він формує уявлення про себе, про інших та про життя. Ці послання можуть бути конструктивними (містять «корисні» позитивні сценарні рішення) і деструктивними (містять негативні сценарні рішення і є джерелом тривог на все життя). Усі послання, які отримує хлопчик від батьків, умовно можна поділити на: 1) організаційні (що і як має робити чоловік-батько в сім'ї); 2) емоційні (що відчуває чоловік-батько в сім'ї і як проявляє свої емоції) і 3) структурні (яке місце чоловіка-батька в сімейній системі).

Перспективи подальших досліджень убачаємо в проведенні ґрунтовного емпіричного дослідження батьківського програмування на становлення особистості чоловіка-батька. Цікавим також у контексті формування життєвого сценарію чоловіка-батька є дослідження батьків, які виростили в неповних сім'ях, батьків, що росли з вітчимою або залишилися сиротами.

1. Джеймс М. Рожденные выигрывать: трансакционный анализ с гештальтупражнениями / Джеймс М., Джонгвард Д. – М. : Прогресс, Прогресс-Универс, 1995. – 336 с.
2. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособ. для врачей и психологов / Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. – 2-е изд., испр. и допол. – С. Пб. : Речь, 2006. – 352 с.
3. Летова И. Жизненные сценарии [Электронный ресурс] / И. Летова. – Режим доступа : <http://letova.com/pishha-dlya-razmyshlenij/biblioteka-tranzaktnogo-analiza>.
4. Макаров В. Сценарии жизни / В. В. Макаров // Психотерапия семейных отношений [Текст] : хрестоматия : учеб. пособ. по психологическому консультированию для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – С. 653–698.
5. Стюарт Я. Написание сценария нашей жизни / Я. Стюарт, В. Джойнс // Психотерапия семейных отношений [Текст] : хрестоматия : учеб. пособ. по психологическому консультированию для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2004. – С. 629–652.
6. Стюарт Й. Основы ТА: транзакційний аналіз / Стюарт Й., Джойнс В. ; [пер. з англ.]. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.

ЗАЛЕЖНІСТЬ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВІД ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

У статті на основі емпіричного дослідження проаналізовано взаємозв'язок індивідуальних особливостей студентів та морально-правової соціалізації. Виявлено, що високий рівень морально-правової активності позитивно впливає на засвоєння й застосування на практиці моральних норм і цінностей. Як результат – зростаючий рівень морально-правової соціалізації.

Ключові слова: *індивідуальні особливості, морально-правова соціалізація, морально-правова активність.*

In an article based on empirical research analyzed the relationship of the individual students and the moral-legal socialization. It was discovered that the highest level of moral and legal activity to positively affect the learning and apply in practice the moral standards and values. As a result – increasing the level of the moral-legal socialization.

Keywords: *individual features, the moral-legal socialization, moral-legal activity.*

Ознакою сьогодення стає збільшення кількості таких асоціальних проявів у поведінці студентів, які характеризуються засвоєнням особистістю антисоціальних норм і цінностей, негативними установками й стереотипами поведінки, які спричиняють деформацію суспільних зв'язків. Виходячи із цього, постає проблема вивчення залежності морально-правової соціалізації від індивідуальних особливостей студентів та нейтралізації несприятливих, десоціалізуючих впливів, що діють з боку її оточення.

На цьому етапі нашою метою було емпіричне вивчення взаємозв'язку індивідуальних особливостей студентів та рівня їх морально-правової соціалізації. У дослідженні взяли участь студенти II–IV курсів спеціальності «Психологія» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника загальною кількістю 190 осіб.

Беручи до уваги те, що процес морально-правової соціалізації особистості здійснюється протягом тривалого часу й ті зміни, які відбуваються в ній, є не лише наслідком позитивних впливів (таких, що сприяють покращенню та вдосконаленню), а й негативних (таких, що гальмують її розвиток, нівелюють попередні здобутки), тому одне із завдань оптимізації морально-правової соціалізації студентів полягало в максимальному усуненні факторів негативної дії.

У ході дослідження ми припустили, що чинники, від яких залежатиме становлення морально-правової особистості, можна поділити на такі групи:

- 1) індивідуальні особливості студентів (морально-правові знання, вміння);
- 2) ціннісно-нормативні особливості групи (рівень розвитку ділових, творчих та моральних якостей групи).

У процесі аналізу ці особливості були розділені на два блоки. До першого з них відносилися ті, які є внутрішньоособистісними характеристиками, а саме:

активність, морально-правові знання, вміння та навички. Другий блок пов'язаний з поведінковими способами (зовнішній бік) реалізації цих особливостей у процесі групової життєдіяльності.

Для вивчення індивідуальних морально-правових особливостей та характеристик внутрішньої сторони особистості в процесі дослідження ми використали спеціалізовані методики, які дали змогу отримати такі результати.

З допомогою авторської анкети було виявлено пізнавальний рівень обізнаності студентів у сфері правознавства та уявлення ними основних понять (за віковим аспектом). Студенти характеризуються тенденцією до зростання зацікавленості питаннями правознавства (другий курс – 26,25% і 54,55% – третій), ростом пізнавальної активності стосовно своїх прав (другий курс – 47,2%, третій – 56,64% і четвертий – 57,17%). Показники четвертого курсу стосовно першого питання дещо знижуються, але не суттєво, тому можна говорити, що тенденція до інтересу в даній галузі зберігається. Цікавою є динаміка щодо джерел формування знань відносно правових норм: першоджерелом є засоби масової інформації. Проте даний показник знижується з 35,51% на другому курсі до 26,97% – на четвертому. Аналіз отриманих даних показав, що починає прослідковуватися динаміка до зростання ролі наукової літератури як засобу джерела – з 24,43% на другому курсі до 26,57% – на третьому та її зниження на четвертому – 15,65%. Третій курс показав важливість відвідування спеціальних курсів як одного із джерел формування правових норм – 8,39% проти 3,88% другого та 6,25% четвертого курсів.

Проте слід підкреслити значення процесів пізнання людиною соціального оточення в морально-правовій сфері, системи очікувань, що виникають і закріплюються в ній, і характеру їх задоволення, ролі сім'ї. Сім'я виступає тією соціальною інституцією, де відбувається програвання певних соціальних ролей. Діапазон ролей значно розширюється з переходом дитини від сімейного виховання до виховання в дошкільних колективах. Через гру діти усвідомлюють належність до тієї чи іншої спільноти, набувають певних суспільних якостей, сприймають поведінку батьків, їхні цінності, норми, зразки поведінки. Саме сім'я є первинним інститутом морально-правового становлення особистості.

Аналіз опитування виявив зростання значущості ролі сім'ї як інституту соціалізації, який впливає на формування правових норм і цінностей, із 60,47% на другому курсі до 74,39% на четвертому, при цьому студенти не надають особливої уваги таким інститутам, як: школа, вищі навчальні заклади, позашкільні заклади. Студенти четвертого курсу ставлять школу на третю позицію (35,34%). Позашкільні заклади є важливими для студентів другого курсу (8,93%). Утрачає свої вагомості позиції і Конституція України – як важливий інститут соціалізації (з 34,38% на другому курсі до 22,17% на четвертому). Така динаміка може бути пояснена тією ситуацією, яка склалася сьогодні в державі, результатом чого є недовіра та недотримання тих норм, які записані в ній. Стосовно ролі вищих навчальних закладів, то спостерігається така тенденція – зростання показника на третьому курсі до 48,95% проти 47,8% на другому та зниження на четвертому – 38,78%.

Одним із вирішальних чинників, який визначає високий рівень морально-правової соціалізації, є правильне тлумачення студентами основних понять та вміння ними керуватися в житті.

Результати трактування студентами понять «правова норма», «правова соціалізація» та «правосвідомість» представлені у табл. 1 та 2.

Як зазначає Л.І.Казміренко, особистість є носієм правових, моральних, естетичних, професійних норм суспільства та групи. Вона підтримує ці норми або, навпаки, порушує їх та несе за це відповідальність у формі певних санкцій [1], а отже, правильне їх трактування є важливим аспектом в ефективному правовому становленні особистості.

Таблиця 1

Трактування студентами правової норми (у %)

Правова норма – це:	Курс		
	II	III	IV
Регулятор суспільних відносин	61,71	61,54	50,71
Регулятор поведінки	27,43	25,17	42,56
Координація дій людей	7,23	8,39	10,43
Ототожнення своєї поведінки	2,17	0,7	0
Наслідування	0,96	0	0,48
Заборона	0,49	3,5	0,48

Отже, студенти другого та третього курсів визначають поняття правової норми як регулятор суспільних відносин, а четвертого курсу тлумачать норму вже і як регулятор поведінки.

Правову соціалізацію юнацтво всіх курсів розуміє як набуття особистістю соціальних якостей, які необхідні йому для входження в суспільство, як певну правову систему. Проте серед студентів другого курсу спостерігається тлумачення даного поняття і як включення в ціннісно-нормативну систему особистості цінностей, які охороняються правом (10,64%), так і оволодіння особистістю засобами поведінки, які відповідають нормам права серед студентів четвертого курсу (11,80%).

Таблиця 2

Трактування студентами правової соціалізації (у %)

Правова соціалізація – це:	Курс		
	II	III	IV
Набуття особистістю необхідних соціальних якостей, які потрібні їй для входження в суспільство як певну правову систему	53,27	60,14	56,07
Формування необхідних правових знань, умінь, навичок	17,18	14,69	14,21
Дотримання правових норм, зразків поведінки	11,13	5,59	13,17
Оволодіння особистістю засобами поведінки, які відповідають нормам права	6,57	11,19	11,80
Включення в ціннісно-нормативну систему особистості цінностей, які охороняються правом	10,64	4,9	5,21
Ваш варіант	0	0,7	0

Серед чинників, які визначають правову соціалізацію, студенти другого курсу на перше місце ставлять знання правових норм, а на наступні – дотримання правових норм та вплив засобів масової інформації. Навіювання, наслідування, наявність особистісного ідеалу, групові очікування займають останні місця в рейтингу. Студенти третього курсу також обирають знання правових норм, показник якого зростає в порівнянні з другим курсом (79,02% проти 75,97%). Друге місце посідає сім'я, а третє – дотримання правових норм. Студенти четвертого курсу серед чинників, які впливають на формування правової соціалізації, обирають: знання й дотримання правових норм і сім'ю. Отже, вплив сім'ї поступово зростає з 55,44% на другому курсі до 67,13% на третьому. На четвертому курсі цей показник уже становить 74,95%. Аналіз отриманих даних показав зниження показника впливу засобів масової інформації (з 58,66% до 50,66%) і ненадання особливої уваги загальноосвітній школі.

Отже, результати, отримані в ході дослідження, показують однозначність у поглядах студентів різних вікових груп, що може бути пояснено стереотипним мисленням сучасних студентів. Проте слід зазначити, що всі вони відкидають такі важливі психологічні механізми, які відіграють значну роль у становленні морально-правової соціалізації, як: навіювання, наслідування, засвоєння стандартів поведінки, прийняття групових норм. Адже наведені механізми мають безпосередній вплив на даний процес.

Одним із видів свідомості є правосвідомість (сукупність ідей, поглядів, теорій, норм, уявлень, почуттів, які відображають відношення людей до чинного і бажаного права, законності, правопорядку, їхню оцінку з точки зору інтересів того чи іншого класу (або суспільства в цілому) і спонукають їх до певних дій [2]), рівнем розвитку якої є самоконтроль, який передбачає усвідомлене, вольове управління своїм психічним життям та поведінкою відповідно до морально-правових характеристик, ціннісно-нормативної, потребно-мотиваційної та когнітивної сфер. Самоконтроль визначається вимогами суспільства до поведінки особистості й здатністю її усвідомлювати та контролювати ситуацію. Тому показником соціально зрілої і культурної особистості є рівень розвитку самоконтролю. Виходячи з вищесказаного, зазначаємо, що правосвідомість виступає важливою складовою у становленні правової особистості.

Стосовно правосвідомості було виявлено, що сучасне студентство трактує її як відображення правових цінностей у свідомості індивіда (з динамікою до зростання). Студенти третього курсу, у порівнянні з другим та четвертим, розуміють це поняття і як систему поглядів, понять, ідей, з допомогою яких людина виражає ставлення до чинного права (табл. 3).

Основою ж правосвідомості досліджувані всіх курсів вважають знання правових норм (з динамікою до зростання – з 77,23% до 90,52%). Проте другий курс відносить до даного аспекту належне правове виховання та сформовані правові цінності; третій – наявність правової культури (правова культура – невід'ємна частина культури суспільства в цілому, що виражає певний рівень розвитку правосвідомості й стану законності, які характеризують

ступінь правоздатності й дієздатності громадян у вирішенні суспільних протиріч [2]) і належного правового виховання. Студенти четвертого курсу, крім зазначених, виділяють ще й дотримання законів.

Таблиця 3

Трактування сучасною молоддю правової свідомості (у %)

Правова свідомість – це:	Курс		
	II	III	IV
Відображення правових цінностей у свідомості індивіда	46,59	49,65	55,32
Система поглядів, понять, ідей, з допомогою яких людина виражає ставлення до чинного права	25,34	31,47	25,87
Усвідомлення зв'язку між вчинками і властивостями своєї особистості	16,43	8,39	10,77
Знання правових явищ	9,21	9,09	4,25
Ваш варіант	0,71	0,7	0,96

Аналіз отриманих результатів може свідчити про недостатній рівень розуміння зазначеного поняття. Проте вони дають підстави сподіватися, що ця тенденція не є сталою й буде змінена на краще, оскільки студенти беруть до уваги такі важливі чинники, як правова культура, правові цінності, правове виховання, що є невід'ємними у формуванні правосвідомості.

Правопослушну поведінку молоді люди визначають лише як дотримання певних правових правил і норм.

Правове виховання є формувальним чинником правової дійсності в Україні. Його зміст і результативність частково зумовлені тим, що воно здійснюється в особливих умовах, а саме: по-перше, у період затяжної трансформації тоталітарного суспільства в демократичне громадянське суспільство, що супроводжується не лише економічними і політичними, а й духовними і правовими кризами; по-друге, спричинення перебудовою самого змісту свідомості не тільки молоді, а й тих, хто її виховує; по-третє, високим відсотком протиправної поведінки молодих людей у суспільстві; по-четверте, неспроможністю правовиховної системи адекватно реагувати як на зміни стилю і форм поведінки молоді, так і на зміни правових норм щодо прав, свобод, обов'язків й обмежень молодих людей; по-п'яте, наявною суспільною й правовою дійсністю, яка чинить часом негативний вплив на правомірну поведінку молоді [3].

Правове ж самовиховання розглядається ними як формування правової відповідальності (проте з динамікою до зниження) і незначного зростання показників, які визначають правове самовиховання як відмову від негативних учинків або властивостей, удосконалення властивостей особистості та усвідомлення змісту вчинків. Правове самовиховання як самовиправлення вчинків характеризується тенденцією показників до зниження. Зазначимо, що вони суттєво відрізняються серед студентів другого та четвертого курсів (табл. 4).

Тракткування молоддю правового самовиховання (у %)

Правове самовиховання – це:	Курс		
	II	III	IV
Формування правової відповідальності	41,04	37,06	36,71
Удосконалення властивостей особистості	14,54	14,69	15,09
Відмова від негативних учинків або властивостей особистості	13,88	13,29	17,5
Усвідомлення змісту вчинків	12,84	14,69	17,02
Самовиправлення вчинків	11,90	13,29	5,29
Пристосування до зовнішніх правових вимог	8,22	10,49	9,81
Ваш варіант	0	1,4	0

Проведене анкетування виявило негативне ставлення студентів до діяльності правоохоронних органів з динамікою до зростання (з 30,59% на другому до 41,52% на четвертому). Також було встановлено й те, що безкарність за порушення норм права однією особою впливає на сприймання й дотримання цих норм іншою. Цей показник зростає із 42,99% на другому курсі до 51,75% на третьому та до 52,22% на четвертому). Причину цього студенти вбачають у недосконалій системі права та корумпованості правоохоронних органів.

Гендерний аналіз правових особливостей виявив, що жінки менше цікавляться питаннями правознавства (39%), ніж чоловіки (47,8%). Вони з позитивною оцінкою ставляться до діяльності правоохоронних органів – 52,3%. У чоловіків це ставлення є більш негативне (83% респондентів негативно ставляться до діяльності правоохоронних органів). Про таке ставлення може свідчити правовий нігілізм, який просякає всі сторони суспільного життя і носіями якого є всі соціальні групи. Основна причина цього явища – стихійність правового виховання, недовіра до органів влади, непослідовність державної політики, нестабільність і суперечливість чинного законодавства, низький рівень правової культури та освіти.

Серед інститутів соціалізації, які впливають на формування правових норм і цінностей, крім сім'ї та вищих навчальних закладів, жінки, на відміну від чоловіків, виокремлюють школу – 40% і Конституцію України – 32,4%.

Законослухняна поведінка розуміється обома статтями як дотримання правил і норм. Проте жінки враховують ще такий важливий аспект, як наявність правової культури та правосвідомості (26,4 і 31%).

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення психологічних особливостей моральної соціалізації, який ми здійснювали за допомогою розробленої нами анкети (питання були спрямовані на отримання інформації, яка стосувалась як моральної сфери, так і правової).

Віковий аспект моральної соціалізації студентів виявив таке. Студенти 2–4 курсів поняття “добро” розуміють як здійснення людьми позитивних учинків (45,52% – на другому, 62% – на четвертому); хоча й не відкидають тлумачення, що добро – це щось хороше, прекрасне (29,49%). Адже цінністю функціонування індивіда в групі є добро як об'єктивна основа моральної за

змістом і сумісної за формою діяльності [4]. Така ж тенденція спостерігається відносно поняття “зло”. Зростає показник розуміння зла як здійснення людиною негативних учинків – 50,71% – другий курс, 61,54% – третій і 56,76% – четвертий та зниження показника “зла” як чогось поганого – 25,23; 20,28 і 17,91% відповідно. Це може бути пояснено усвідомленням студентів старших курсів того, що ці категорії безпосередньо впливають і регулюють поведінку людини. Тому доречними виявилися показники визначення моральної норми як регулятора поведінки, значення якої зростало також з віковим аспектом – з 38% – другий курс до 56% – четвертий. Оцінка вчинку як добродійного чи злочинного неможлива в умовах діадичної взаємодії, без урахування інтересів більш-менш причетних до даної ситуації людей. Результати суперечки між двома завжди суб’єктивні, доморальнісні. І лише там, де задіяні інтереси кількох осіб, групи, об’єктивно з’являється необхідність нормативно-ціннісної регуляції поведінки на підставі спільно вироблених критеріїв добра [4].

Проте результати аналізу дали змогу простежити високі показники визначення моральної норми як регулятора суспільних відносин (з динамікою до зниження). Досліджувані третього курсу, у порівнянні з другим і четвертим, уявляють норму як заборону – 5,59% (табл. 5).

Таблиця 5

Трактування студентами моральної норми (у %)

Моральна норма – це:	Курс		
	II	III	IV
Регулятор поведінки	38,15	48,25	55,59
Регулятор суспільних відносин	27,13	19,58	17,09
Координація дій людей	14,32	8,39	13,1
Ототожнення своєї поведінки	9,7	9,09	5,69
Наслідування	5,82	4,2	3,29
Не визначилися	3,13	5,59	4,25
Заборона	1,46	5,59	0,96
Ваш варіант	1,92	0,7	0,96

Серед відомих норм моралі студенти виділяють: другий курс – чесність (23,27%), доброзичливість (11,39%), повагу (10,89%), «не вбий» (5,94%), толерантність (5,45%); третій курс – чесність (13,29%), вдячність (11,89%), повагу й доброзичливість (9,09%) і любов до ближнього (6,99%); четвертий курс – чесність і повагу (16,35%), доброзичливість (13,46%), любов до ближнього (8,65%) і порядність (7,69%).

Можна побачити, що моральні норми на різних вікових етапах майже ідентичні, про що може свідчити однаковий рівень сприймання й розуміння моральної ситуації, моральної культури, яка склалася сьогодні. Проте шкода, що такі моральні норми, як відповідальність, совість, справедливість у студентів не знаходять свого відображення, адже вони безпосередньо визначають та впливають на загальний рівень їх морально-правової соціалізації.

Цікавими виявилися результати стосовно джерел формування знань щодо моральної норми. Студенти відхилили запропоновані нами варіанти (сім’я,

література, засоби масової інформації), натомість надали перевагу: другий курс – вищому навчальному закладу (19,31%), школі (13,37%), друзям (10,89%), культурі (9,41%); третій курс – ліцеям (16,08%), вищому навчальному закладу (14,69%), навколишньому середовищу (12,59%), загальноосвітнім школам (10,49%); четвертий курс – друзям (16,35%), вищому навчальному закладу (13,46%), культурі (10,58%) і власному досвіду (9,62%). Аналіз засвідчує про довіру студентів у наданні інформації освітнім закладам, навколишньому середовищу, але разом із тим припускаємо знецінення такого інституту соціалізації, як сім'я.

До моральних якостей студенти другого курсу відносять: чесність (93,43%), ввічливість (89,5%), вихованість (86,7%), совість (87,63%), правдивість (84,33%) і відповідальність (81,25%). Третій курс характеризується високими показниками чесності (93,71%), правдивості (90,91%), ввічливості (86,71%), совісті (86,01%), відповідальності (76,22%) і доброти (74,13%). Четвертий – чесністю (94,86%), правдивістю (91,97%), совістю (89,56%), ввічливістю (86,75%) і вихованістю (86,41%). Такі запропоновані якості, як агресивність, ворожість, конфліктність, досліджувані до моральних якостей не відносять. Отже, і в цьому аспекті ми також спостерігаємо ідентичність результатів.

Опитування виявило, що студентам другого курсу притаманні такі моральні якості: дружелюбність (78,09%), доброта (74,52%), ввічливість (73,94%), чесність (62,09%), турбота про інших (57,67%). Проте вони хотіли б володіти такими якостями, як: стриманість (37,13%), наполегливість (33,17%), творчість (30,69%), доброта (23,27%). Для студентів третього курсу притаманні дружелюбність (74,83%), доброта (70,63%), ввічливість (69,93%), чесність (63,64%) і стриманість (46,85%), а прагнуть володіти альтруїзмом (24,48%), наполегливістю (20,28%), творчістю (19,58%) і турботою про інших (18,18%). Четвертий курс характеризується ввічливістю (79,2%), дружелюбністю (70,62%), добротою (64,72%), чесністю (63,62%) і турботою про інших (59,29%). Опитування виявило бажання четвертокурсників оволодіти наполегливістю (43,27%), стриманістю (37,5%), творчістю (28,85%) та альтруїзмом (23,08%). Незначна динаміка, яка нами простежується, дає підстави говорити про становлення особистості студента, його особистісний розвиток, що призводить до переоцінки цінностей, поглядів на життя й місце в ньому, що, у свою чергу, впливає на рівень морально-правової соціалізації молоді людини.

Проаналізувавши показники, отримані в результаті відповідей на питання, які стосувалися дотримання норм моралі, було виявлено, що студенти всіх курсів дотримуються цих норм у будь-якій ситуації (з тенденцією до зростання: з 54% – на другому курсі до 62% на четвертому).

Морально-зразкова поведінка визначається молоддю як поведінка, яка зумовлена наявністю моральної культури. Таке розуміння з віком зміцнюється, а роль суспільно значущих моральних якостей, які можуть визначати такий вид поведінки, знижується (табл. 6).

Таблиця 6

Трактування студентами морально-зразкової поведінки (у %)

Морально-зразкова поведінка – це:	Курс		
	II	III	IV
Поведінка, яка зумовлена наявністю моральної культури	49,91	48,95	51,82
Поведінка, яка характеризується суспільно значущими моральними якостями	31,39	33,57	24,71
Поведінка, яка керується ціннісно-нормативними вимогами суспільства	16,3	15,38	21,14

Схвальним є той факт, що у своїй поведінці юнацтво здебільшого орієнтується на морально-правові норми, і цей показник з курсами росте – із 70% (на другому) до 81% (на четвертому). Проте свою поведінку студентам не завжди вдається самостійно контролювати – це залежить від ситуації.

Однак отримані показники з віком знижуються (70,42% – другий курс, 62,94% – третій і 59,65% – четвертий). Натомість зростає показник прагнення завжди контролювати свою поведінку в будь-якій ситуації (25,72% на другому курсі, 32,87% на третьому та 38,01% на четвертому).

Важливими для нас були результати, які стосувалися питання про розуміння студентами того, чи взаємопов'язані поняття «мораль» і «право» (табл. 7).

Таблиця 7

Взаємозв'язок моралі та права у свідомості студента (у %)

Міра взаємозв'язку моралі та права	Курс		
	II	III	IV
Взаємопов'язані, оскільки мораль і право взаємодоповнюють одне одного	54,37	52,42	53,4
Взаємопов'язані, оскільки мораль і право не можуть існувати ізольовано одне від одного	24,57	29,37	29,72
Ні, ці поняття незалежні й тому не пов'язані між собою	10,14	6,99	6,11
Важко сказати	9,89	7,69	7,96

Як видно з табл., студенти вважають, що мораль і право взаємодоповнюють одне одного, але цей показник з курсом знижується. Проте залишається певна кількість студентів, які не можуть дати відповідь на це питання. Останнє, у свою чергу, насторожує, оскільки може привести як до позитивних, так і до негативних наслідків.

Результати гендерного аналізу показують, що не існує принципових розбіжностей в оцінці студентами понять моралі та права, моральної норми як регулятора поведінки (43,41% – у чоловіків та 45,88% – у жінок). Жінки, на противагу чоловікам, більше схильні контролювати свою поведінку й дотримуватися норм моралі в будь-якій ситуації (62,36% проти 50,55%).

Зазначимо також, що не було виявлено суттєвих відмінностей між комплексом якостей, якими б хотіли оволодіти, і тими, які є у чоловіків і жінок. Найменшу вагу в ієрархії особистісних моральних якостей (за даними оцінки

та самооцінки) мають такі характеристики, як: ворожість, брехливість, неакуратність, егоїзм та образливість. Проте слід зауважити, що жінкам такі якості менш притаманні, ніж чоловікам. А низькі показники дають можливість припустити, що молодь схильна до конструктивного розв'язання проблем, дружелюбності й намагається керуватися у своїх діях та вчинках морально-правовими нормами.

Отже, результати анкетування та проведений порівняльний аналіз дають підстави вважати, що рівень моральної соціалізації сучасного студентства знаходиться на середньому рівні (з динамікою до росту). Про це свідчить те, що молоді люди обізнані з поняттями добра та зла, моральної норми, прагнуть удосконалювати себе; у своїй поведінці керуються як нормами моралі, так і нормами права; прагнуть контролювати свою поведінку незалежно від ситуації.

Наступним кроком нашого емпіричного дослідження було встановлення ділового, творчого й морального клімату в групі. Як зазначає Л.Е.Орбан-Лембрік, клімат – це якісний аспект міжособистісних взаємин, що виявляється в сукупності внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності й усебічному розвитку особистості в групі, зокрема і морально-правовому [5].

Із цією метою ми використали методику «Діагностика ділового, творчого та морального клімату в колективі», яка дала можливість з'ясувати, які з трьох якостей – ділові, творчі чи моральні – переважають у сучасному студентському колективі. Для цього оцінювалися за 9-бальною шкалою всі 18 якостей.

Аналіз даних виявив, що більшість студентів оцінила діловий рівень свого колективу як середній. Найвище процентне співвідношення – середній рівень ділових якостей – серед студентів 2-го курсу (66,67%). Характерним є явище зниження з віком процентного співвідношення показників середнього рівня ділових якостей колективу: 2 курс – 66,67%; 3 курс – 59,26%; 4 курс – 60,53% й збільшення показників високого рівня ділових якостей: 2 курс – 28,57%; 3 курс – 35,19%; 4 курс – 30,26%.

Загальний показник ділових якостей відзначається на середньому рівні – 43,49%. У жінок цей показник переважає (зниження середнього рівня та збільшення високого (28,43% – у чоловіків та 33,53% – у жінок).

За віковим аспектом творчі якості студентської групи представлені таким чином: зниження з віком процентного співвідношення показників середнього рівня творчих якостей колективу: 2 курс – 54,11%; 3 курс – 53,7%; 4 курс – 42,11% і збільшення показників високого рівня ділових якостей: 2 курс – 35,29%; 3 курс – 37,96%; 4 курс – 46,05%. Загальний показник, на якому знаходиться даний вид якостей, середній (41,26%). У жінок середній показник творчих якостей нижчий, ніж у чоловіків (47,59% та 55,34% відповідно).

Цікавими в контексті досліджуваної проблеми виявилися результати опитування студентів стосовно моральних якостей групи, оскільки саме вони складають основу морально-правової соціалізації.

Як показують отримані дані, для студентів другого курсу характерний середній рівень розвитку моральних якостей групи (64,7%), а для третього й четвертого – високий рівень.

Як бачимо, у віковому аспекті спостерігається тенденція до зростання рівня моральних якостей групи, хоч і незначна.

Загальний результат моральних якостей студентської групи: низький рівень – 5,95%, середній – 57,25% і високий – 36,8%.

Отже, отримані результати дають можливість говорити про позитивну динаміку всіх трьох груп якостей. Переважання моральних якостей містить у собі як індивідуалістичний, так і суспільний характер. Зростання рівня моральних якостей групи приводить до особистісного сприймання й засвоєння цих якостей особистістю та як результат – знання й застосування їх у повсякденному житті.

Тривалість існування групи значною мірою визначає чисельність традицій у групі, наявність морально-правових норм і цінностей, тому до четвертого курсу зростає рівень ділових, творчих та моральних якостей у студентських групах.

Результатом вищесказаного є формування й удосконалення морально-правової свідомості, морально-правової культури, морально-правового виховання, які, у свою чергу, впливають на зростання загального рівня морально-правової соціалізації.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити **висновки** про залежність морально-правової соціалізації від індивідуальних особливостей студентів. Показано, що високий рівень моральної, середній нормативної та пізнавальної активності позитивно впливають на засвоєння й застосування на практиці моральних норм і цінностей. Як результат – відбувається зростання рівня моральної соціалізації. Низький рівень правової соціалізації, який характеризується низькою пізнавальною активністю, незнанням правових норм, відсутністю правового виховання та самовиховання, помилковим уявленням про те, що лише сім'я впливає на формування правових норм і цінностей та що безкарність за порушення норм права однією особою впливає на сприймання та дотримання цих норм іншою, зниженням саморегуляції поведінки негативно сприяє правовому становленню студента. З'ясовано, що в жінок менша пізнавальна активність (у правовій сфері), ніж у чоловіків; їм притаманний слабкий вольовий контроль емоційної сфери, більша орієнтація на чуттєвий бік життя, схильність реалізовувати негативні емоції безпосередньо в поведінці, менша агресивність. Чоловікам властивий низький рівень самоконтролю, схильність до агресивних тенденцій та здатність до ризику. Усе це вимагає серйозного ставлення до цілеспрямованого впливу на студентів з метою підвищення їхнього рівня морально-правової соціалізації.

1. Казміренко Л. І. Сучасна юридична психологія для потреб навчального процесу / Л. І. Казміренко. – К. : Юрінком Інтер, 2009. – 180 с.
2. Татенко В. О. Сучасна психологія про душу, дух і, звичайно, про психіку / В. О. Татенко // Соціальна психологія. – 2008. – № 4. – С. 3–16.

3. Идентичность: юность и кризис / [Э. Эриксон, А. В. Толстых (общ. ред. и предисл.) ; А. Д. Андреева и др.] ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
4. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології : хрестоматія. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 55–67.
5. 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.

ЕТНОЕСТЕТИЧНІ ВИМІРИ РИТУАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті здійснюється соціально-психологічний аналіз ритуально-побутової поведінки особистості, яка є складовою повсякденності й сприяє естетичній соціалізації в ритуалізованих ситуаціях. Останні є похідними від обрядів та ритуалів, що виражають міфологічне світобачення.

Ключові слова: ритуал, ритуально-побутова поведінка, етноестетика, естетична соціалізація, соціальні уявлення.

In the article the social-psychological analysis of ritual-home behavior a personality, which be forming everyday and promotes an aesthetic socialization participants ritual situations, are realized. Last be derived by rites and rituals, which express mythology worldview.

Keywords: ritual, ritual-home behavior, ethnoaesthetics, aesthetic socialization, social presentations.

Розвиток особистості в макросоціальному контексті сучасності, яка являє собою «добу постмодерну» чи «епоху зрілого модерну» (Е.Гідденс) [2], став предметом дослідження не лише соціології й культурології, а й соціальної психології. Сучасності властиве тісне переплетення й взаємовплив інституційних змін та особистісних трансформацій, розширення спектра ліній соціалізації (вікова, гендерна, етична, естетична, екологічна тощо). Виходячи із цього, актуальною є проблема взаємодії усталених та нових психосоціальних механізмів реалізації цих ліній соціалізації, запобігання деформацій у процесі їх взаємодії. Йдеться про традиційну та інноваційну поведінку, про традиції, обряди, ритуали, з одного боку, а з іншого, – про інноваційні стилі й стратегії поведінки особистості не тільки в професійній, творчій діяльності, а й у повсякденному житті та побуті.

Метою нашої розвідки є соціально-психологічний і психолого-історичний аналіз ритуально-побутової поведінки особистості як складової повсякденності в її естетичному вимірі. У процесі дослідження ми спиралися на корпус історичних джерел і застосовували прийоми реінтерпретації окремих результатів культуроантропологічного та соціокультурологічного пошуку, а також попередніх досліджень у галузі української етнографії, етнічної психології та психології мистецтва.

Психологічна й соціально-психологічна концептуалізація повсякденності представлена в працях Т.Титаренко на основі моделі побудови життєвого світу особистості – як буденного, так і небуденного. Вона спирається на дві базові потреби: потреби буденності як стабільності життя й потреби небуденності як святковості, карнавальності [13, с.92–93]. Дослідниця зауважує відмінності конструювання повсякденного життєвого світу у традиційному усталено-одноманітному середовищі та в сучасному міському хаотично-безладному доквіллі, зокрема способів його ігрової руйнації й трансформацій у

світ неповсякденний [там само, с. 212–214]. Оскільки повсякденність має історичний характер [15, с. 32], то естетика повсякденності є, на нашу думку, історично зумовленою конфігурацією прийомів естетичної соціалізації, яка покликана збалансувати повноту емпіричної екзистенції особистості в умовах певної історичної епохи, що спирається на ті чи інші художні стилі та естетичну аксіологію. Концентрованим виявом естетичної соціалізації особистості можна вважати її естетичний досвід і компетентність у спілкуванні зі світом прекрасного, творами мистецтва (їх сприймання, слухання тощо).

Досвід, що сформувався 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, скоріше 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. Очевидно, що стрижневими, протилежними за змістом якість, які проймають усі складові та підструктури естетичної компетентності особистості, є, з одного боку, готовність до ритуалізованої активності, яка переважає в процесі розгортання етноестетичної компетентності на тлі повсякденності, з іншого боку, – творчість і креативність як пріоритети в процесі реалізації художньо-естетичної компетентності, у якій немає місця наслідуванню, відтворенню.

Розгляд ритуалізованих форм поведінки у вимірах естетичної соціалізації засвідчує її важливу роль у міжпоколінній трансмісії естетичних, а також етичних та релігійних цінностей, окреслює наслідки деформацій ритуальної й ритуалізованої поведінки в житті мешканців міста і села. Засоби естетичної соціалізації, за В.Москаленко, поділяємо на такі: традиційні (через сім'ю), інституційні (через певні інститути – дошкільний заклад, школа, засоби масової інформації), міжособистісні (спілкування із суб'єктивно значущими особами через механізми імітації та ідентифікації), рефлексивні (почуття сорому й провини), стилізовані (діють у рамках певної субкультури) [7]. Водночас повсюдне звуження репертуару ситуацій, зокрема фольклорних, у яких дитина реалізує етноестетичну активність, особливо в умовах міста, викликано деактуалізацією такого важливого прийому естетичної соціалізації, як ритуально-побутова поведінка.

Розглядаючи ритуально-побутову поведінку особистості, звернемося насамперед до поняття «ритуал», який як протиставляють, так й ототожнюють з обрядом. Приміром, з позицій етнографів «ритуал є кульмінацією обряду, його катарсисом, під час якого емоційні стани максимально загострюються...

ритуал має на увазі індивідуальну участь кожного в колективній обрядовій драмі, що передбачає особисте відчуття священного» [12, с.100]. Досліджуючи проблеми психології релігії, В.Москалець аналізує ритуал як складову релігійного культу, що являє собою «строго регламентований комплекс символічних дій, які виражають і утворюють певні духовні цінності» [8, с.237]. Хоча найбільш ґрунтовно проблематика ритуалів і ритуальних дій висвітлюється у працях з культурної антропології чи психології релігії, застосування окремими дослідниками міфологічного й екосоціального підходів дозволяє більш глибоко осягнути механізми функціонування ритуалів та їх похідних форм як засобів соціалізації в сучасному суспільстві, а також їх світоглядні, комунікативні та компенсаторні функції.

Спираючись на ідеї видатних соціологів минулого століття Е.Дюркгайма та Г.Зіммеля, вітчизняний дослідник М.Юрій здійснив детальний аналіз сутності ритуалу й ритуалізму, типів ритуалів, явища ритуалізації поведінки, дифузних її форм у річищі міфологічного підходу [15, с.162–190]. У шерезі визначень ритуалу вчений зауважує евристичний потенціал дефініції В.Фукса. Ритуал, за визначенням останнього, – це «соціально регульована колективно здійснювана послідовність дій, що не породжують нової предметності і не змінюють ситуацію у фізичному розумінні, а переробляють символи й ведуть до символічної зміни ситуації» [там само, с.167]. Спираючись на широке, соціологічне тлумачення сутності ритуалу, М.Юрій доходить висновку, що ритуали здійснюються скрізь, де є символічні системи, проте в сучасному суспільстві простежується стрімка деритуалізація, виникають дифузні форми ритуальної поведінки [15, с.178].

Таким чином, ритуали відображають не лише анімістично-магічні чи релігійні уявлення, але й етнічну та естетичну картину світу певного народу, його світобачення, розуміння світобудови, яке має насамперед символічний зміст і міфологічне забарвлення. Похідні від ритуалів ритуально-побутові форми поведінки відображають естетичні та етичні цінності народу, етносу, етнографічної групи, субкультури. Розмаїта ритуально-побутова поведінка приводить до накопичення естетичного й етичного досвіду особистості, сприяє досягненню нею соціальної адекватності в різноманітних життєвих ситуаціях, частина з яких має яскравий чи прихований естетичний зміст, є елементами повсякденності, дотичними до фольклорного середовища, народної естетики (етноестетики).

Етноестетика трактується як система притаманних тому чи іншому етносу естетичних уподобань і детермінант діяльності, що «...виступає «наявним буттям» естетичного у світі, а етноси (на індивідуально-груповому рівні) являють собою суб'єкти естетичної діяльності, є носіями непересічної естетичної свідомості» [9, с.13]. У межах етнокультури етноестетичний смак тісно взаємодіє з уявленнями народної моралі. Інтеграція загальнолюдських моральних цінностей і «національно-специфічних уявлень та норм, особливостей відбиття в них взаємолюдських моральних вимог» є предметом етнетики [10, с.8]. Розробляючи концепцію етнетики, В.Пазенюк зазначає: «Виявляючи архетипові джерела моральних поглядів, звичаїв, норм, етноестетика фік-

сує певні моральні константи, вирізняє інваріантні моральні цінності різних народів... » [там само].

Етноестетика, як надзвичайно стала система, нерозривно пов'язана з повсякденною практикою, звичаями й укладом життя народу, сезонними й добовими побутовими ритуалами. За результатами етнографічних студій, як зазначає Т.Орлова, чітко «простежується зв'язок аграрно-побутових традицій, етнічних ритуалів українців з праслов'янською стадією культури. Спадкоємність як семантики, так і знаковості естетичних уявлень періоду початку етногенезу можна виявити в художній образності навіть сучасного українського мистецтва. Вона присутня в системах виразності майже всіх його видів: у мелосі, ритміці, композиційних структурах, пропорціях, колориті тощо» [9, с.15].

Важливим компонентом етноестетичної системи є, на нашу думку, етноестетичні уявлення, які являють собою варіант соціальних уявлень. Тому етноестетичні уявлення виконують, окрім власних, специфічних функцій, низку не менш важливих соціально-психологічних, істотно впливаючи на соціалізацію особистості тієї чи іншої епохи. Соціальні, зокрема етноестетичні, уявлення визначають етнічну ментальність, усталюються в рисах національного характеру та вдачі. Це стосується й української ментальності. Про споглядальність світобачення українців, їх любов до краси, до пісні йдеться в багатьох історичних джерелах. Так, про це згадується в подорожніх нотатках купців, політиків і науковців, які в минулому подорожували Україною.

У книзі В.Січинського «Чужинці про Україну» наведено записки релігійного діяча XVII ст. П.Алепського, у яких докладно описано різьбу й малювання іконостасів у Києві та інших містах, звернено увагу на замилювання українців мистецтвом [11, с.200]. У XIX ст. Гакстгавзен (1792–1866 рр.) у своїх «Студіях» переконливо зазначає про розвиненість естетичного сприймання в українців. Він, зокрема, пише: «Українці це поетичний, багатий уявою нарід і тому легко собі уявити, яка сила народних пісень, казок і переказів у них збереглася. Вони мають великий хист до мистецтва, а до співу створений у них дзвінкий голос, чутке вухо і пам'ять... Вони мають талант до рисунків і малярства...» [там само].

Розгляд ритуально-побутової поведінки у світлі етноестетичного аналізу вказує на можливості зближення міфологічної та художньої картин світу в уявленнях людини, їх взаємопроникнення. Міф являє собою оповідь про певну актуальну подію, яка може бути пов'язана з магічно-анімістичною дією, релігійними обрядами й ритуалами. Участь у ритуальному дійстві, пов'язаному з переживанням міфологічних подій, передбачає в його слухачів-виконавців особливий спосіб осмислення навколишньої дійсності. Він спирається на систему бінарних опозицій (чоловіче-жіноче, сире-приготоване, уверх-вниз, вправо-вліво, схід-захід тощо). Відомо, що тісне поєднання у світобаченні українців-землеробів елементів міфологічної й релігійно-християнської картин світу надавало етичним цінностям і нормам виразного етноестетичного забарвлення, дозволяло оцінювати поведінку у сфері трудової моралі, родинної етики, культури спілкування не лише з погляду добра, але й краси.

Нині міф і ритуал утрачають свій безпосередній наочний зв'язок, зміст міфологічних уявлень збіднюється й деформується, а релігійно-ритуальна поведінка, зазвичай, відокремлюється від ритуально-побутової форми. Тому йдеться радше про окремі елементи міфологічної картини світу в індивідуальній свідомості чи про різновиди ритуальної поведінки особистості (участь у релігійних ритуалах, дотримання норм етикету, взірців моди тощо), яка повсякчас реалізується в узвичаєному ритмі й укладі життя, звичаях, у ритуально-побутовій поведінці. Проте найважливіша ознака, що свідчить про відображення ритуалом міфу, властива й ритуально-побутовій поведінці. Мовиться про їх спільний знаменник – тілесність, циклічність, споглядальність, про естетичне бачення простору й сприймання часу та здатність особистості трансформувати на їх основі соціальний час спільноти, ритми мистецького середовища в психологічний час, як учасника фольклорного дійства, ритуалу, обряду, в естетичну координату свого життєвого світу.

З погляду темпоральної психології соціальний і психологічний час можуть бути розглянуті в межах двох основних концепцій – циклічної та лінійної. Окрім того, час охоплює три основні модальності (соціальне й психологічне теперішнє, минуле, майбутнє). Розвиваючи причинно-цільову концепцію психологічного часу особистості, Є. Головаха зауважує, що циклічна концепція часу переважає в культурі аграрних цивілізацій і генетично є однією з найбільш давніх форм розуміння часу (як вічного коловороту), а лінійна концепція часу розвивається в умовах індустріалізації та домінування міського способу життя [3, с.55]. Циклічний час є складовою звичаю, традиції, ритуалу, основний смисл яких – залишатися постійними в часі і, врешті-решт, узгоджувати активність людини й спільноти з ритмами довілля загалом. Ритуально-побутова поведінка особистості розгортається передусім у циклічному часі доби, тижня, пори року.

Лінійний час набуває пріоритету в епоху модерну, яка найбільшою мірою характеризує життєвий шлях окремої особистості, її індивідуальну активність у процесі розв'язання різноманітних життєвих проблем. Циклічність відтворення естетичної активності не лише в житті однієї людини як члена вікової когорти, а й у процесі динаміки поколінь, спирається на міжпоколінні зв'язки, які забезпечують збереження досвіду певної спільноти, її відчуття «Ми» у взаємодії з довіллям. За допомогою циклічного часу й колективної пам'яті покоління, яке існує в межах конкретних соціальних зв'язків і певних історичних подій, тобто в часі, конструюється реальність «світу прекрасного», яка спирається на соціальні уявлення.

Фольклорне середовище – це певним чином організоване довілля, яке має яскраво виражені циклічні часові й просторові параметри. Його аналіз викликає нині неабиякий інтерес як у митців, так і в мистецтвознавців та етнографів. Так, у працях С. Грици обґрунтовується оригінальний підхід до розуміння просторово-часової детермінації пісенного фольклору, позаяк часопростір (хронотоп) має, на думку вченої, фундаментальне значення для формування фольклорних стилів, розвитку фольклору загалом. Дослідниця розрізняє «у фольклорі два часопростори: сонячно-біологічно-природно-ра-

ціональний та культурно-історичний, у стосунку до яких увесь фольклор у макромасштабах можна поділити на рефлексійний і нарративний» [4, с.167]. До речі, сучасні етномистецтвознавчі студії свідчать, що сприймання фольклору значною мірою пов'язане з типами виконавського спілкування, ознаки якого вчені знаходять не лише в житті українців, а й у культурі інших народів. З-поміж них слід виділити такі: 1) «самоспілкування» (тип особистісної імпровізації); 2) рапсодичне, яке передбачає аудиторію; 3) змагального типу (коломийки); 4) артільне (тип пісенного хорового колективного музикування); 4) обрядово-ігрове (тип святково-синкретичного спілкування) тощо [6].

З вищезазначеного випливає, що фольклорний соціум забезпечує активне залучення до художнього спілкування членів малих і великих груп у ситуаціях безпосередньої, повсякчасної, повсякденної взаємодії, які мають виражений символічний та обрядовий характер. Вагоме місце тут посідають обряди, які узгоджені з віковими формами розвитку й допомагають особистості шляхом осмислення й осягнення цілої множини фольклорних текстів постійно знаходитися в стані діалогу з образами героїв, які уособлюють славу предків, і тому можуть безкризово вступити до наступного періоду свого життя. Оскільки за цих обставин значущими виявляються не лише сімейні традиції, а й громадська обрядовість, то фольклорний соціум спирається на народну практику виховання. Цей досвід є здобутком не окремої особистості, а громади й складає колективне знання у цій сфері. Він передається дитині, насамперед міжпоколінно, носіями етнестетичного досвіду: старшими членами сім'ї, а також родичами, сусідами, односельцями.

Таким чином, етнестетичні уявлення особистості найбільш повно конструюються не в умовах керованого освітнього простору, а розкриваються в умовах повсякденного життя, яке наповнене ситуаціями естетичного споглядання й перетворення довкілля в їх безпосередній дотичності до фольклорного середовища, що відповідає самій сутності етнестетики. Таким естетично наповненим довкіллям є насамперед сімейне середовище, екосоціальне довкілля проживання родини. Водночас в умовах мегаполісу, унаслідок монотонності міських ландшафтів та аестетизації стилю життя, відбувається збіднення ритуально-побутової поведінки, десимволізація повсякденного життя, що призводить до заповнення його символами-ерзацами, а отже, до труднощів естетичного самовираження особистості. Перед сучасними вченими постає завдання психолого-історичної реконструкції умов розвитку етнестетичної компетентності мешканця великого міста з тим, щоб на цій основі створювати локальні художньо-естетичні осередки, зокрема в умовах загальноосвітньої школи чи сім'ї, які здатні забезпечити розвиток хоча б окремих елементів етнестетичних уявлень сучасних дітей на ґрунті ритуально-побутової поведінки.

Для цього необхідно враховувати загальну структуру естетичної компетентності сучасної особистості, яку можна, на нашу думку, представити як єдність трьох підструктур, що виоформлюються під впливом різних сторін естетичної соціалізації (традиційної, модерної, постмодерної). Йдеться про етнестетичну, художньо-естетичну та соціоестетичну компетентності особистості. Вони містять такі основні складові: 1) етнестетична, художньо-

естетична, соціоестетична активність; 2) етноестетичні, художньо-естетичні та соціоестетичні цінності й мотиви, які відповідають нормативному та маргінальному уявленню про красу й потворність тощо; 3) естетичне споглядання та художня перцепція (сприймання, розуміння, переживання творів мистецтва) у контексті народного, модерного чи постмодерного світосприймання; 4) етноестетичне ритуалізоване самовираження, етномистецьке самовдосконалення, художньо-мистецька самоактуалізація, соціоестетична самопрезентація та самореалізація. Інтегральні характеристики структури естетичної компетентності особистості синтезуються на основі зазначених підструктур та складових як певний тип її естетичного світобачення (традиційний – модерний), особливості естетичного смаку та характер естетичного ідеалу, що вказує на індивідуальну конфігурацію підструктур у структурі естетичної компетентності й насамперед виявляється в переважанні ритуалізованих, фольклорно-побутових чи інноваційних форм естетичної активності.

Водночас, унаслідок деритуалізації повсякденного життя сучасних громадян, етноестетична активність особистості збіднюється, а її етноестетична компетентність видається надто рідкісним явищем у шерезі численних компетентностей. До того ж у структурі соціокультурної ідентичності особистості інформаційного суспільства дедалі більшої ваги набувають ті компетентності, що зорієнтовані передовсім на професійно-ділову сферу [14, с.160]. Проте з погляду історіогенезу особистості етноестетична компетентність, яка спирається на етноестетичний досвід та ритуально-побутову поведінку, є, на нашу думку, тією стрижневою здатністю, яка в умовах неадекватності міфологічної картини світу до нинішнього соціального докільля стає гарантом гармонізації взаємодії особистості з екосоціальними умовами проживання етносу. Інакше кажучи, етноестетична компетентність особистості на тлі деформацій естетичного розвитку нашого сучасника залишається одним із шляхів досягнення ним життєздатності, збереження духовного й психічного здоров'я, що стане предметом нашого подальшого пошуку.

1. Андреева Г. М. Социальная психология и социальные изменения / Г. М. Андреева // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 5–15.
2. Гідденс Е. Соціологія / Е. Гідденс. – К. : Основи, 1999. – 726 с.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. : Наук. думка, 1984. – 207 с.
4. Грица С. Й. Час і простір у фольклорі, його стратифікація у зв'язку з етнографічним регіонуванням України / С. Й. Грица // Українська художня культура / за ред. І. Ф. Ляшенка. – К. : Либідь, 1996. – С. 156–176.
5. Дюркгайм Е. Первісні форми релігійного життя : Тотемна система в Австралії / Еміль Дюркгайм. – К. : Юніверс, 2002. – 424 с.
6. Земцовский И. Теория восприятия и этномузыковедческая практика / И. Земцовский // Советская музыка. – 1986. – № 3. – С. 62–69.
7. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 624 с.
8. Москалець В. П. Психологія релігії : посібник / В. П. Москалець. – К. : Академвидав, 2004. – 240 с.
9. Орлова Т. Етноестетика в поняттєвому контексті сучасного мистецтвознавства / Т. Орлова // Українська народна творчість в поняттях міжнародної термінології :

- колективне дослідження / відп. ред. М. Селівачев. – К. : Музей Івана Гончара, «Родослав». – 1995. – С. 13–18.
10. Пазенюк В. Культура та етнотика / В. Пазенюк // Етнос і культура : Часопис Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаніка : зб. наук.-теор. ст. : Гуманітарні науки / голов. ред. В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – № 1. – С. 7–15.
 11. Січинський В. Чужинці про Україну / В. Січинський. – К. : Довіра, 1992. – 255 с.
 12. Темченко А. Моделювальні властивості обряду в системі архаїчного світосприйняття / А. Темченко // Народна творчість та етнографія. – 2004. – № 4. – С. 98–104.
 13. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
 14. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А. Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 151–165.
 15. Юрій М. Ф. Соціологія культури : навч. посіб. / М. Ф. Юрій. – К. : Кондор, 2006. – 302 с.

УДК 159.925; 159.942

Ірина Опанасюк

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЕМОЦІЙ У ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті розглядається проблема інтелектуальних емоцій і почуттів у контексті філософських та психологічних наук, розкривається сутність понять «інтелектуальні емоції», «почуття», з'ясовуються особливості динаміки емоційних явищ.

Ключові слова: інтелектуальні емоції, почуття, афект, інтелект.

The article deals with the problem of intellectual emotions and feelings in the context of philosophical and psychological sciences, the essence of intellectual concepts emotions, feelings, turn out peculiarities of emotional phenomena.

Keywords: intelligent emotions, feelings, emotions, intellect.

Сучасні соціальні процеси протікають досить швидко, торкаються глибоких інтересів кожної людини й вимагають постійного зростання, вдосконалення її пізнавальної (когнітивної), емоційної сфер як основи для успішної організації власного життя. Кожна особистість живе у своєму емоційному просторі, у якому розбудовує всі взаємозв'язки з навколишнім світом. Культура емоційного вираження як прояв відкритості особистості зі своїм емоційним переживанням пов'язується з можливостями гармонізації емоційної сфери, емоцій та інтелекту.

Парадоксальність емоцій полягає в тому, що вони можуть впливати на інтелектуальні процеси не тільки позитивно, а й негативно, дезорганізуючи їх. Саме така функціональна неоднозначність впливу емоцій, почуттів, афектів на доцільність поведінки, діяльності, інтелекту людини потребує поглибленого їх вивчення.

Метою статті є розгляд проблеми інтелектуальних емоцій у контексті філософсько-психологічних студій.

Теоретико-методологічні засади дослідження емоційного інтелекту склали філософську концепцію, що включає: наявність емоційних явищ у процесі пізнання (Арістотель, Платон); положення про роль емоцій у когнітивному процесі (П.Жане, Т.Рібо); можливість передування емоцій когнітивним операціям (В.Вундт, Н.Грог); взаємозв'язок афекту й інтелекту (Л.Виготський, С.Рубінштейн); предметність емоцій у ставленні до процесу пізнання (В.Вілюнас); механізми емоційної регуляції діяльності людини (Б.Додонов, О.Леонтьєв, О.Тихомиров); самоконтроль і саморегуляцію емоцій (І.Андреєва, М.Васильєв, К.Ізард, Д. Гоулмен та ін.).

Проаналізувавши філософську літературу, можна простежити шлях від ранніх поглядів учених до сучасного розуміння понять, висунутих нами в даній статті.

Інтелектуальні емоції й почуття як явища вищої природи розглядалися ще за Платона. Автор виділяє специфічні, розумові насолоди, пов'язані з ідеями симетрії та істини (цит. за: [6, с.123]). Відповідно з поділом душі на три частини – бажану, пристрасну, розумову – Платон пов'язував інтелектуальні хвилювання виключно з розумовим початком і відносив «розумові насолоди, страждання» до чистих, вищих, які не мають нічого спільного з нижчими. Так, якщо нижчі насолоди й страждання випливають із задоволення потреб організму, то розумові насолоди, за Платоном, пов'язані з інтелектуальним спогляданням, а не із задоволенням потреб.

Таким чином, у витоків розробки проблеми передбачається відрив розумової сфери та властивих їй «інтелектуальних хвилювань» від потребнісно-мотиваційної сфери людини.

Близьким до цієї позиції був Арістотель, який розглядав питання про функції почуттів як процес пізнання незалежно від зовнішніх «практичних стимулів», з якими він може бути або не бути пов'язаний. Власне дослідження теоретичної істини, за ним, складає джерело дуже сильних емоцій. Філософ вважав, що почуття подиву є спонукою до пізнання. Він писав, що «... і тепер, і раніше подив спонукає людей філософствувати, причому спочатку вони дивувалися тому, що безпосередньо викликало подив, а потім, мало-помалу просуваючись таким чином далі, вони задавалися питанням про більш значне...» [1, с.69]. Почуття подиву розуміється автором і як зв'язуюча ланка в пізнанні, і як перехід від пізнання простих до пізнання все складніших об'єктів. Арістотель зазначив також факт розвитку почуття подиву як наслідок розвитку самого пізнання. Він писав: «Виходячи від подиву, мудрість, у кінцевому підсумку, приходять до такого здивування, що протилежне початковому» [1, с.68]. Отже, Арістотель відводив інтелектуальному почуттю подиву досить істотну роль в індивідуальному пізнанні.

Подальша розробка проблеми йде шляхом уточнення функцій інтелектуальних емоцій, почуттів і включення в ряд досліджень нових емоційних явищ. Так, Р.Декарт у трактаті про «Пристрасті душі» до основних шести пристрасстей включає інтелектуальне почуття здивування, причому ставить його на перше місце, зауважуючи, що «здивування є першим з усіх пристрасстей» [8, с.625]. І далі він пише: «... Ми бачимо також, що ті, у кого немає

вродженої схильності до цієї пристрасті, зазвичай дуже неосвічені» [8, с.632]. На думку Р.Декарта, почуття подиву виконує в пізнанні важливу роль, оскільки під час його виникнення «душа уважно розглядає предмети, які здаються їй рідкісними й незвичайними» [8, с.629]. Таким чином, здивування корисне для пізнання людини, оскільки змушує її помічати й зберігати в пам'яті те, на що раніше вона уваги не звертала.

За Р.Декартом, почуття сумніву є основою істини. Коли зникає сумнів, то на його місце приходить упевненість, і можна стверджувати, що таке знання істинне. Тому філософ відкидав усе, «у чому міг засумніватися» [8, с.282]. Трактуючи природу інтелектуальних почуттів, Декарт підкреслює, що в їх основі знаходиться усвідомлена оцінка «абсолютних переваг речей». Отже, теоретично аналізуючи почуття в ролі істини, філософ перебільшує їх роль у пізнанні, тому що остаточне переконання досягається тільки на базі практично-експериментальної перевірки.

На наявність інтелектуальних почуттів указував І.Кант. Він дає своєрідну характеристику інтелектуального почуття подиву: «Подив – це таке почуття збудження, яке спочатку затримує природну гру думки, значить, буває неприємним, але потім більше сприяє припливу думок, несподіваних уявлень і тому стає приємним» [9, с.126]. Тут підкреслюється новий функціональний аспект почуття подиву – його гальмівний і мобілізуючий вплив на розумові (мисленнєві) процеси. Крім того, на відміну від інших мислителів, які вважали інтелектуальні почуття одномодальними (володіють якістю або задоволення, або незадоволення), Кант розглядав почуття подиву як єдність двох модальностей (задоволення–незадоволення). Разом із цим емоційний знак почуття подиву вчений розглядав як залежний тільки від характеру мисленнєвого процесу – від затримки або припливу думок. Таким чином, подив розглядається незалежно від цілей і потреб людини.

Аналіз філософських трактувань свідчить, що давньогрецькі філософи усвідомлювали факт існування й функціонування почуттів, які виникають у процесі пізнання. Ними була підготовлена основа для подальшого дослідження інтелектуальних емоцій і почуттів. Однак у філософських концепціях раціоналізму визнавалася тільки пізнавальна детермінація таких утворень. Тим самим вони не виступали як наявна упередженість людини, оскільки порирався їхній зв'язок з потребами, мотивами людини та діяльності в цілому.

Шотландський філософ А.Бен [2] розглядає інтелектуальні емоції як плин думок, які можуть мати на собі відбиток почуттів. До класу інтелектуальних він відносить емоції новизни, здивування, подиву, істини, хибності, а також відчуття внутрішньої узгодженості або неузгодженості. Важливо звернути увагу на цінне зауваження Бена, де необхідною умовою виникнення інтелектуальних емоцій є активна розумова робота. Він пише: «Доки думка йде з ланцюгів суміжності, не може бути нічого нового, невідомого, але розсуд подібності, зіставлення речей, які були далекі один від одного, справляє яскраве враження новизни, зміни – основна умова відчуття» [2, с.79].

Емоційна культура особистості та її розвиток розглядається в наукових напрацюваннях зарубіжної та вітчизняної психологічної науки. Проблему

співвідношення інтелектуального й емоційного вивчали Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, В.М.М'ясищев, О.К.Тихомиров, В.Л.Поплужний та ін.

Емоційні явища як специфічний вид фізіологічних процесів розвинув У.Джемс. На його думку, «тілесні зміни йдуть безпосередньо за сприйняттям хвилюючого факту і наше переживання даних змін, у міру того, як вони відбуваються, і є емоцією» [5, с.84]. Звідси фізіологічні зміни розглядалися не як наслідок пережитих емоцій, а як їх джерело.

Аналіз інтелектуальних почуттів представлено в працях Е.Б.Тітченера. На відміну від інших авторів, він диференціює поняття «почуття» та «емоція». При цьому під почуттям мається на увазі елемент духовного руху, любові й ненависті, радості й смутку [5, с.86], яке виникає за допомогою активної уваги, судження. Відповідно, емоція зумовлена пасивними формами уваги. Оскільки інтелектуальні переживання, за Е.Б.Тітченером, пов'язані «із судженням про істину або хибність», остільки вони потрапляють під рубрику почуттів. Інтелектуальні почуття автор розуміє як логічні й відносить до них почуття згоди й протиріччя, легкості й труднощів, істинності й хибності, впевненості й невпевненості. У галузь інтелектуальних не потрапляє почуття подиву, бо воно не пов'язане із переживанням судження «істинно» або «хибно», а є переживанням постановки питання, проблеми. Ігнорується також почуття здогадки, оскільки воно пов'язане не із судженням, а з новим неусвідомленим утворенням. Відтак таке тлумачення перешкоджає вивченню інтелектуальних почуттів в їх повному обсязі.

Отже, вчені А.Бен, Е.Тітченер, У.Джемс розглядали інтелектуальні почуття як свідому оцінку відношень між уявленнями. Почуття при цьому цілком зводилися до пізнавальних процесів.

У психоаналізі не досліджуються інтелектуальні емоції й почуття. Оскільки мислення як процес діяльності здійснюється на основі емоційних переживань суб'єкта, то воно розглядається не в пізнанні зовнішнього світу, а в узгодженості потягів індивіда з потребами. Тому інтелектуальні почуття людини трактуються як продукт сублимації сексуальних переживань. Таке розуміння природи інтелектуальних почуттів аж ніяк не сприяє з'ясуванню функцій цих явищ у мисленні. Гра словами й думками, за З.Фрейдом, приносить «попереднє задоволення» від «економії психічної енергії» [16, с.108]. Проте це тільки перший ступінь дотепності. Розумовий акт обслуговує тенденції несвідомих потягів, «щоб, користуючись задоволенням, принести нове задоволення завдяки скасуванню придушень і витіснень» [16, с.116].

Т.Рібо, досліджуючи інтелектуальні почуття [13], трактує їх як приємні, неприємні або змішані стани, що супроводжують розумові процеси. Інтелектуальні почуття можуть бути пов'язані з будь-якою формою пізнання – сприйняттям образу та ідеями, міркуваннями та логічним перебігом думки. При цьому порядок розвитку емоцій залежить від порядку розвитку ідей, тобто «еволюція ідей управляє еволюцією почуттів» [13, с.23]. В основі розвитку інтелектуальних почуттів, за Т.Рібо, лежить інстинкт цікавості (інтересу). У ранньому дитинстві інтелектуальні почуття проходять утилітарну ста-

дію. Первинним є почуття подиву, яке переростає в емоцію здивування та являє собою нову форму пристосування. Інтелектуальні емоції можуть досягати вищої стадії, перетворюючись у пристрасті, що буває рідко.

Поza контекстом онтогенетичного розвитку автор розглядає таке інтелектуальне почуття, як сумнів (розумова нерішучість), що має неприємний стан і результат незадоволеного бажання (прагнення). На відміну від інших авторів Т.Рібо не обмежує детермінацію інтелектуальних почуттів тільки розумовим процесом, а пов'язує їх також з бажаннями й прагненнями людини. Таким чином, підпорядковуючись загальним закономірностям емоційної сфери людини, інтелектуальні емоції й почуття є специфічними емоційними явищами.

Зв'язок між інтелектуальними й емоційними процесами чітко демонструється і в концепції Р.С.Лазаруса, коли він пояснює це явище на основі зв'язку між первинною оцінкою ситуації індивідом (загроза) і вторинною (процес захисту), наводячи фактори, що сприяють первинній і вторинній оцінці емоцій [5, с.225]. Це, зокрема, фактори стресової ситуації та фактори внутрішньої психологічної організації захисту. У такому випадку мисленнєві процеси є когнітивними, а емоції – комплексною відповіддю, результатом оцінювання ситуації.

Проблему інтелектуальних почуттів вивчав також К.Д.Ушинський [15]. На його думку, почуття є центральною ланкою психічного життя та посередником між сферами свідомості і волі. У них проявляється практичне відчуття людини до світу та її істинне обличчя: «Ось на якій підставі ми ставимо почуття в осередок усіх душевних явищ» [15, с.212]. Відповідно до своєї концепції психічного життя він згрупував прагнення у три види: тілесні, душевні, духовні [15, с.115]. К.Д.Ушинський уважав, що інтелектуальні почуття (душевно-розумові) викликані плином розумового процесу з його установками, перешкодами та протиріччями. Провідним розумовим почуттям, яке функціонує на всіх етапах розумового процесу, є почуття подібності та відмінності, або почуття порівняння. До групи інтелектуальних почуттів учений відносить розумову напругу, очікування, несподіванку, здивування, обман, сумнів, невпевненість, упевненість, непримиренний контраст, розумовий успіх або неуспіх [15, с.210]. Тут відчувається вплив на дослідника інтелектуалізму, де провідним розумовим процесом є порівняння, яке ставиться поряд з розумовою операцією.

Вивченням природи людських емоцій займався Л.С.Виготський, який писав, що «в людей емоція ізолюється від царства інстинктів і переноситься в нову сферу психічного» [4, с.158]. Це положення особливо важливе, оскільки воно дає підставу вважати, що емоції розвиваються й специфічним чином функціонують у структурі розумової діяльності людини. Одним з основних питань психології він вважав «питання про зв'язок між інтелектом і афектом». Саме у відриві інтелектуальної грані свідомості від її афективної волювої сторони Л.С.Виготський убачав один із недоліків традиційної психології. Учений постулював: «Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, той назавжди закрив собі дорогу до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністський аналіз мислення передбачає розкриття

рушійних мотивів думки, потреб та інтересів, спонукань і тенденцій, які спрямовують рух думки в той чи інший бік» [3, с.19]. Єдність інтелекту й афекту, на думку психолога, виявляється, по-перше, у їх взаємозв'язку і взаємовпливі на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, у тому, що цей зв'язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту.

Проблема єдності афекту й інтелекту знаходить своє подальше висвітлення в працях С.Л.Рубінштейна. Автор писав: «Емоції не тільки зумовлюють діяльність, але й самі зумовлюються нею... Результат дії може виявитися у відповідності або у невідповідності до найбільш актуальної для особистості в даний момент потреби. Залежно від цього хід власної діяльності спричинить у суб'єкта позитивну або негативну емоцію, почуття, які пов'язані із задоволенням або незадоволенням» [5, с.248]. Звідси випливає, що позитивна або негативна якість емоції визначається співвідношенням між метою та результатом дії.

Видатний психолог вважав, що «саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального» [14, с.96–97].

Розглядаючи діяльнісний підхід до психіки, у тому числі й до мислення, О.М.Леонтьєв постулював, що мислення як діяльність має «афективну регуляцію, що безпосередньо виражає її упередженість» [12, с.21]. Таким чином, мислення розглядається не як сукупність пізнавальних процесів, а як діяльність, яка реалізується в діях і спричиняє розвиток смислових утворень. Функція емоцій полягає в розкритті суб'єкта їхнього дійсного джерела, тому що емоції сигналізують про особистісний сенс подій, які розігруються в його житті...» [11, с.140]. Звідси важливим є те, що джерелом інтелектуальних емоцій є смислове утворення, де емоція виконує функцію «презентації» особистісних смислів у свідомості суб'єкта й на цій основі регулює діяльність.

О.М.Леонтьєв розглядає емоції в системі діяльності. На його думку, емоції не підпорядковують собі діяльність, а є її результатом і «механізмом її руху» [10, с.197]. Учений висловлює позицію щодо функцій емоцій: «Емоції виконують функцію внутрішніх сигналів у тому сенсі, що вони не є психічним відображенням предметної діяльності. Їхня особливість у тому, що емоції відображають відношення між мотивами (потребами) й успіхом або можливістю успішної реалізації, яка відповідає діяльності суб'єкта. При цьому мова йде не про рефлексію цих відношень, а про безпосереднє їх чуттєве відображення, переживання» [10, с.197].

Грунтовне теоретичне й емпіричне дослідження емоцій здійснив Б.І.Додонов, який у своїй класифікації емоційних переживань виділив клас «гностичних емоцій» [7, с.101]. Такі емоції виокремлюються не шляхом вивчення розумової діяльності, а за допомогою опитування піддослідних про пережиті ними в минулому події. Виділені гностичні емоції автор пов'язує потребою в когнітивній гармонії.

Психологічний аналіз емоційних явищ також вивчав В.К.Вілюнас, який обґрунтував неможливість існування емоцій окремо від пізнавальних проце-

сів. «Емоції структурно і функціонально впливаються в центральне утворення психіки – образ середовища, який стає невід’ємним компонентом орієнтувальних процесів, що в ньому відбуваються» [5, с.291].

На основі теоретичного аналізу вчений доходить висновку, що емоції є тими психологічними утвореннями, які «забарвлюють» в образі відображуваний зміст, ніби докладаючись до нього, виражають значущість цього змісту для суб’єкта (функція оцінки) і спонукають до відповідної діяльності (функція спонукування) [5, с.291]. Звідси В.К.Вілюнас виділяє два види емоцій: провідні й похідні. При цьому «провідні емоції відкривають суб’єкту значущість або зміст самого предмета потреб і безпосередньо пов’язуються з мотивами діяльності». Похідні (ситуативні) емоції відкривають суб’єкту сенс тих предметів, які «володіють лише ситуативною, умовною, життєвою значущістю, опосередкованою їх об’єктивним ставленням до предмета провідної емоції» [5, с.300]. Таким чином, знання емоцій та їх функцій стосовно пізнавального змісту дозволяють підійти до експериментального вивчення емоцій через аналіз пізнавальних процесів.

Висновок. Проаналізовані нами концепції в площині філософсько-психологічної думки дають можливість стверджувати, що вивчення інтелектуальної діяльності неможливе без урахування ролі емоцій, які є джерелом, регулятором, координатором оцінювання досягнутого результату мисленнєвої діяльності. Тому ця проблема потребує свого подальшого вивчення.

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / Аристотель ; [ред. В. Ф. Асмус]. – М. : Мысль, 1976. – 550 с.
2. Бэн А. Психология / А. Бэн. – С. Пб., 1887. – 456 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX в. / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1968. – № 2. – С. 157–159.
5. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – С. Пб. : Питер, 2006. – 496 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Виндельбанд В. Платон / В. Виндельбанд. – К. : Зовнішторгвидав України, 1993. – 176 с.
7. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
8. Декарт Р. Избранные произведения / Рене Декарт ; пер. с фр. и лат. – М. : Академия наук СССР, 1950. – 710 с.
9. Кант И. Сочинения : в 6 т. Т. 6 / И. Кант ; [под общ. ред. В. Ф. Асмуса и др.]. – М. : Мысль, 1966. – 564 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 12. – С. 129–140.
12. Леонтьев А. Н. О некоторых перспективных проблемах советской психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 7–22.
13. Рибо Т. Психология чувств [Электронный ресурс] / Т. Рибо. – С. Пб. : Типография А. А. Пороховщикова, 1898. – 124 с. – Режим доступа : http://www.biblioclub.ru/74113_Psihologia_chuvstv.html.

14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
15. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 5. – 524 с.
16. Фрейд З. Остроумие / З. Фрейд. – Д. : Сталкер, 2000. – 352 с.

УДК 159.922.6

Тетяна Нечитайло

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ЯК ПОКАЗНИКА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена локусу контролю як показнику особистісного самовизначення в юнацькому віці. Автором проведено теоретичний аналіз проблеми, підбрано психодіагностичні методики дослідження. Продемонстровано порівняльну характеристику локус-контролю в юнаків і дівчат, сформульовано висновки щодо проведеного дослідження.

Ключові слова: локус-контроль, самовизначення, екстернальність, інтернальність.

Article is devoted to the question of locus control as an indicator of personal determination in adolescence. The author performed a theoretical analysis of the problem, selected psychodiagnostic methods conducted research. Demonstrated comparative characteristics of locus control of the boys and girls. The author formulated conclusions about the research.

Keywords: locus control, self-determination, internality, externality.

В умовах сучасного українського суспільства молодь, як основна рушійна сила суспільного розвитку, стикається з проблемами, пов'язаними з формуванням усебічно розвиненої особистості. Для того, щоб адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на активацію внутрішніх резервів відповідно до зовнішніх умов, сучасна людина повинна вміти ухвалювати рішення, нести за них відповідальність, бути активною, цілеспрямованою. Тобто в сучасних молодих людей повинні бути сформовані якості особистості, що дозволяють їм бути успішним. Не останню роль у вирішенні таких проблем відіграє дослідження такого фундаментального утворення особистості, як локус-контроль. Ставлення людини до своєї діяльності та умов праці, її екстернальність чи інтернальність мають значний вплив на успішність такої діяльності й на ефективність її організації.

Особливого значення дослідження локусу контролю саме в юнацькому віці набуває сьогодні, коли процес особистісного й професійного становлення молоді людини, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом пов'язані зі значними, часто непередбачуваними, труднощами, що ставить до особистості сучасної молоді людини безліч вимог.

Рівень суб'єктивного контролю може бути віднесений до однієї з найважливіших характеристик самосвідомості, що визначає особливості поведінкових реакцій у широкому спектрі соціальної взаємодії й відповідальності, які виявляються у відчутті, рівні активності та ступені дії на обставини життя. Виділяються два крайні типи локалізації локус-контролю: інтернальний та

екстернальний. У першому випадку людина вважає, що події, що відбуваються, перш за все залежать від її компетентності, цілеспрямованості, здібностей і детермінуються її власною активністю й зусиллями. У другому випадку людина переконана, що її успіхи й невдачі визначаються насамперед дією зовнішніх обставин, везінням, випадковістю, діями інших людей.

Різні аспекти концепції локусу контролю відображені в теоріях і концепціях поведінки: віра в долю або випадок як прояв неефективності суспільної системи (Ч.Веблен), віра в долю як захисний механізм, що дає можливість зберегти самоповагу в разі життєвих невдач (Р.Мертон). Дуже співзвучна підходу Дж.Роттера типологія соціального характеру, запропонована Д.Рісменом, який виділив тих, хто «направляється зсередини», і хто «направляється іншими». Поведінка тих, хто «направляється зсередини», регулюється внутрішніми цілями й цінностями, а тих, хто «направляється іншими», – цінностями, зовнішніми по відношенню до них [3].

Психологічні аспекти локусу контролю відображені в концепції компетентності Р.Уайта, яка розглядає здатність людини, а іноді й потребу ефективно впливати на своє соціальне оточення. У теорії мотивації досягнення Д.Маккеланда і Дж.Аткінсона фіксується зв'язок високої потреби в досягненні з вірою у свої сили й здібності. Інший аспект проблеми локус-контролю відображений у фрустраційній теорії С.Розенцвейга. Згідно з його підходом, у звичних життєвих ситуаціях люди по-різному реагують на труднощі в досягненні своїх цілей. Одні обвинувачують себе (інтрапунітивна реакція), інші пов'язують невдачі із зовнішніми обставинами (екстрапунітивна реакція) [5].

Аналізуючи процес ухвалення рішення, Р.Голдсміт і Н.Селін фіксують наявність двох моделей: орієнтацію на оцінку й зміну невизначеності ситуації або на корисність розв'язання задачі. Аналогічний момент у процесі ухвалення рішення Ю.Забродін пов'язує з критеріями ухвалення рішення й виділяє критерій мінімальної суб'єктивної невизначеності та критерій максимальної ефективності [4; 5].

На думку К.А.Абульханової-Славської, можна припустити, що в загальному випадку екстернальний локус-контроль формує орієнтацію на стан, а інтернальний – орієнтацію на результат. У зв'язку із цим, важливо й те, що локус-контроль виявляється як характеристика загальної активності особистості, яка має дві складові: рівень ініціативи та рівень відповідальності [1].

М.В.Снеткова вказує, що, незважаючи на виражений особовий аспект локус-контролю, повинна враховуватися й ситуативна детермінація його прояву. Моменти інтернального й екстернального контролю можуть бути виділені в поведінці кожної особистості, що дозволяє говорити не про жорстку локалізацію, а про превалювання й вираженість інтернального або екстернального контролю [4].

М.М.Шибяєва підкреслює, що, самовизначення пов'язане із цінностями, з потребою формування значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя, орієнтації в майбутньому. Нині ми можемо сформулювати ці зв'язки конкретніше. Визначення людиною себе в суспільстві як

особистості є визначенням себе (самовизначення, активна позиція) у соціокультурних цінностях, і водночас – визначення сенсу свого існування. Визначення себе як особистості – особистісне самовизначення – має ціннісно-сміслову природу. Цінності ж задають орієнтацію в майбутньому. Таке розуміння особистісного самовизначення цілком узгоджується із запропонованим автором розумінням “самовизначення особистості в культурі”. Науковець зазначає, що “... важливість процесу самовизначення особистості в культурі визначається єдиною метою виділення й обґрунтування для себе ціннісно-сміслових підстав власної життєвої концепції, і навіть вибору засобів і форм його реалізації” [2, с.23].

М.Р.Гінзбург вважає, що в юнацькому віці особистісне самовизначення (тобто ціннісно-сміслові самовизначення щодо цінностей) є генетично вихідним, що відрізняє розвиток від інших видів самовизначення. Свідомість юнака зовсім не являє собою “ціннісний хаос”. Звісно, його ціннісно-смістова орієнтація дуже відрізняється від ціннісно-смістової орієнтації дорослого. Особистісне самовизначення зовсім не завершується в підлітковому й ранньому юнацькому віці, і під час свого подальшого розвитку людина приходиться до нового особистісного самовизначення. Але діалектика тут полягає в тому, що особистісне самовизначення є підставою власного розвитку [1].

Отже, в основі самовизначення в юнацькому віці знаходиться активне визначення своєї позиції стосовно суспільно виробленої системи цінностей, визначення на її основі сенсу свого власного існування.

Предмет дослідження – взаємозв’язок рівня локус-контролю й особистісного самовизначення в юнацькому віці.

Метою дослідження є виявлення особливостей прояву локус-контролю як фактора особистісного самовизначення в юнацькому віці.

Характеристика вибірки. Дослідження проводилося зі студентами-першокурсниками вузів. У дослідженні взяло участь загалом 60 студентів, із них 30 дівчат і 30 юнаків віком від 17 до 19 років.

Методи та методики дослідження. 1. Психодіагностичний метод, що включав такі методики: тест смисложиттєвих орієнтацій, адаптований Д.А.Леонтьєвим, М.О.Калашніковим та О.Е.Калашніковою; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса й Р.Даймона; методика діагностики рівня суб’єктивного контролю Дж.Роттера. 2. Метод статистичної обробки даних: t-критерій Стьюдента; визначення середніх статистичних показників.

Отримані результати. У результаті тесту смисложиттєвих орієнтацій було виявлено характеристики уявлень про факти осмисленості життя досліджуваних за субшкалами, наведеними в табл. 1.

Результати за шкалою «Цілі в житті» характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, направленість і тимчасову перспективу. У юнаків середній бал за цією шкалою – 30,13, а середнє значення в описі методики (тобто норма) – 32,90; у дівчат середнє значення за цією шкалою – 33,7, а середнє значення в описі методики – 29,38. Зміст шкали «Процес життя, або емоційна

насиченість життя» збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя в тому, щоб жити. За цим показником бачимо, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у теперішньому. У юнаків середній бал – 29,17, а середнє значення в описі методики (тобто норма) – 31,09; у дівчат середнє значення за цією шкалою – 31,6, а середнє значення в описі методики – 28,80. Отримані результати за шкалою «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною й осмисленою була його частина. У юнаків середній бал за цією шкалою – 24,33 при нормі – 25,46; у дівчат середнє значення за цією шкалою – 25,5 при нормі – 23,30. За шкалою «Локус контролю – Я» виявлено, що в юнаків середній бал – 20, у дівчат середнє значення за цією шкалою – 21,13. Шкала «Локус контролю – життя» за високих балів указує на впевненість у тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення й утілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, впевненість у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна. У юнаків середній бал за цією шкалою – 32,6 при нормі – 30,14, у дівчат – 31,5 при нормі – 28,70.

Таблиця 1

Порівняння середнього показника і t-критерію за шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій у юнаків і дівчат

Шкала	Юнаки		Юнаки		Дівчата		Дівчата		t-критерій
	Середнє значення в методіці	Середнє відхилення	Середнє значення в дослідженні	Середнє відхилення	Середнє значення в методіці	Середнє відхилення	Середнє значення в дослідженні	Середнє відхилення	
1. Цілі	32,90	5,92	30,13	7,72	29,38	6,24	33,7	3,89	-2,30
2. Процес	31,09	4,44	29,17	6,93	28,80	6,14	31,6	5,44	-1,53
3. Результат	25,46	4,30	24,33	4,73	23,30	4,95	25,5	3,44	-1,09
4. ЛК-Я	21,13	3,85	20	4,80	18,58	4,30	21,13	3,31	-1,06
5. ЛК-Ж	30,14	5,80	32,6	19,57	28,70	6,10	31,5	3,96	1,06

Таким чином, за шкалами «Цілі в житті», «Процес», «Результат» і «Локус контролю – Я» середні показники юнаків є дещо нижчими від норми та нижчими від середніх показників у дівчат, які, у свою чергу, дещо перевищують норму. А за шкалою «Локус контролю – життя» середній показник юнаків, і дівчат є вищим від норми, причому середній показник юнаків перевищує цей показник у дівчат. Усі характеристики смисложиттєвої орієнтації

в дівчат виявилися на вищому рівні прояву, ніж у юнаків, окрім рівня локусу контролю – життя.

Отже, світоглядне переконання в можливості контролювати своє життя для юнаків виявилось найбільш значимою характеристикою особистісного самовизначення. А в дівчат найбільш важливою в особистісному самовизначенні стала наявність життєвих цілей у майбутньому.

За опитувальником К.Роджерса і Р.Даймонда були отримані результати за такими шкалами (рис. 1). За шкалою «Адаптивність» усі показники знаходяться в межах норми, і в дівчат середній показник за шкалою «Адаптивність» на 3,1 бала вищий, ніж у юнаків; за шкалою «Деадаптивність» – на 3,4 бала нижчий, що в цілому свідчить про дещо вищу адаптивність у дівчат.

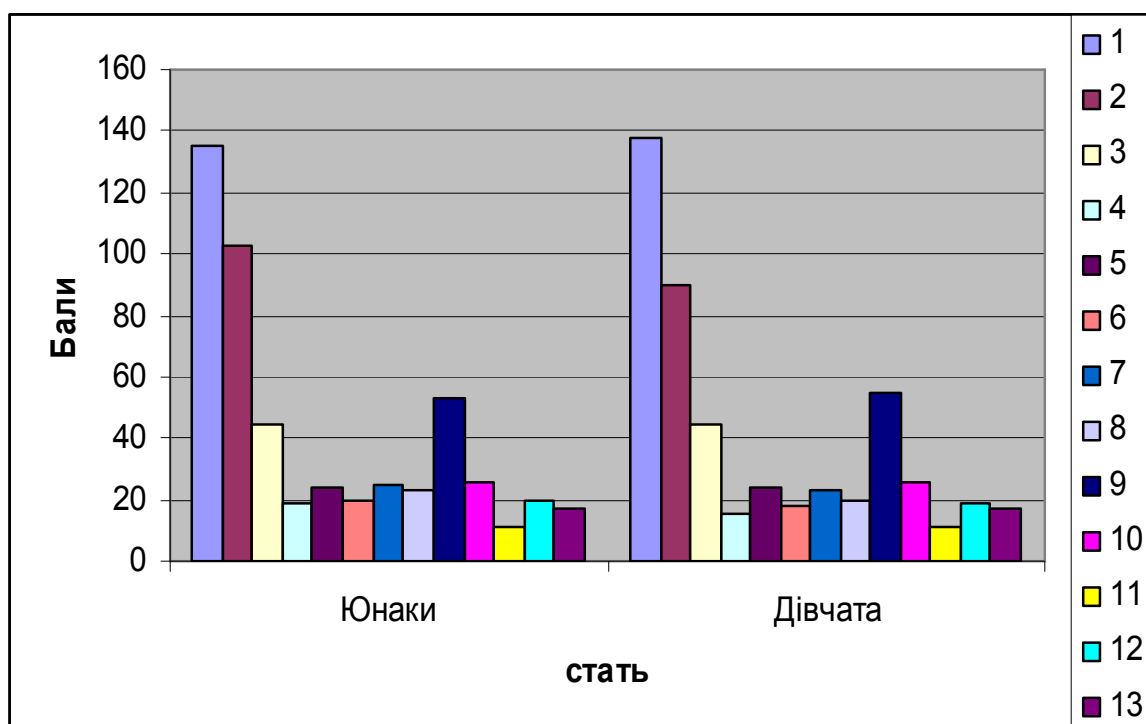


Рис. 1. Порівняння середніх показників за шкалами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймона в юнаків і дівчат

Примітки: 1 – адаптивність; 2 – дезадаптивність; 3 – прийняття себе; 4 – неприйняття себе; 5 – прийняття інших; 6 – неприйняття інших; 7 – емоційний комфорт; 8 – емоційний дискомфорт; 9 – внутрішній контроль; 10 – зовнішній контроль; 11 – домінування; 12 – підпорядкованість; 13 – ескапізм.

За характеристикою «Самоприйняття» в юнаків середній показник за шкалою «Прийняття себе» – 44,1 бала, за шкалою «Неприйняття себе» – 18,6; у дівчат середній показник за шкалою «Прийняття себе» – 44,9, що знаходяться на середньому рівні, а за шкалою «Неприйняття себе» – 15,08, що є низьким показником. У дівчат середній показник за шкалою «Прийняття себе» на 0,9 бала вищий, ніж у юнаків, а за шкалою «Неприйняття себе» – на 2,54 бала нижчий, що в цілому свідчить про дещо вище самоприйняття в дівчат.

Шкала «Прийняття інших» відображає рівень дружелюбності-ворожості до оточення і світу. На позитивному полюсі – це прийняття людей, схвалення їх життя по відношенню до себе в цілому, очікування позитивного ставлення до себе оточуючих, на негативному – критичне ставлення до людей, роздратування, претензії щодо них, очікування негативного ставлення до себе. У юнаків середній показник за шкалою «Прийняття інших» – 23,7 бала, за шкалою «Неприйняття інших» – 19,94; у дівчат середній показник за шкалою «Прийняття інших» – 24,1, а за шкалою «Неприйняття інших» – 17,7. Усі показники знаходяться на середньому рівні. Шкала «Емоційний комфорт» відображає характер домінуючих емоцій у житті досліджуваних. У юнаків середній показник за шкалою «Емоційний комфорт» на 1,71 бала та за шкалою «Емоційний дискомфорт» – на 3,03 вищий, ніж у дівчат. За шкалою «Прагнення до домінування» всі показники знаходяться на середньому рівні. У дівчат середній показник за шкалою «Домінування» на 0,03 бала вищий, а за шкалою «Підпорядкованість» – на 0,94 нижчий, ніж у юнаків. Таким чином, у дівчат рівень адаптивності, прийняття себе та прийняття інших дещо перевищує відповідні показники в юнаків. А за рівнем емоційного комфорту, інтернальності, прагнення до домінування та ескапізму показники обох груп практично не відрізняються.

За методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера було виявлено, що за шкалою загальної інтернальності в юнаків середній показник – 3,34 бала, у дівчат – 3,90. Отже, респонденти обох груп вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати і, таким чином, відчувати власну відповідальність за ці події й за те, як складається їхнє життя.

Результати за шкалою інтернальності у сфері досягнень показали, що в юнаків середній показник – 4,96 бала; у дівчат – 5,3. Відповідно можна відзначити, що досліджувані обох груп вважають, що вони самі досягли всього того хорошого, що було і є в їхньому житті, і що вони здатні з успіхом реалізувати свої цілі в майбутньому. Аналізуючи результати за шкалою інтернальності у сфері невдач, відзначимо, що в юнаків середній показник за цією шкалою – 3,6 бала; у дівчат – 3,4. Це вказує на те, що досліджувані схильні приписувати відповідальність за невдачі іншим людям або вважати ці події результатом невезіння.

Результати за шкалою інтернальності в сімейних стосунках показали, що в юнаків середній показник – 5,23 бала, у дівчат – 4,73. Ці показники означають, що юнаки частіше вважають себе відповідальними за події, які відбуваються в їх сімейному житті, порівняно з дівчатами.

За шкалою інтернальності у сфері міжособистісних стосунків було виявлено, що в юнаків середній показник – 4,6 бала, що свідчить про екстернальний локус контролю, у дівчат – 5,4, що свідчить про суміжний локус контролю у сфері міжособистісних стосунків. Відповідно дівчата частіше вважають себе в змозі контролювати свої формальні й неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію. Натомість юнаки не завжди здатні до активного формування свого кола спілкування.

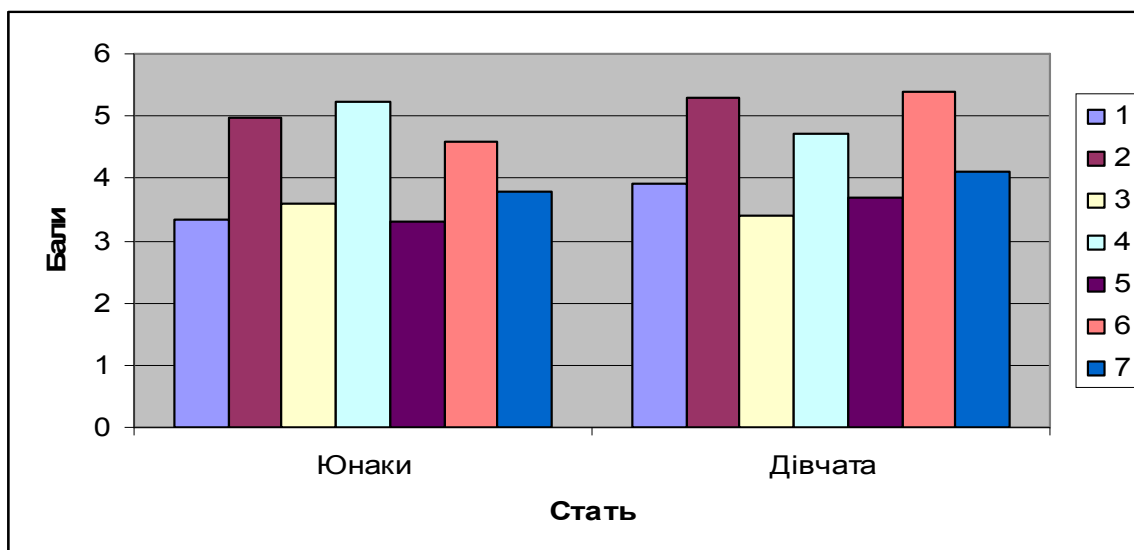


Рис. 2. Порівняння середніх показників за шкалами методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера в юнаків і дівчат

Примітки: 1 – шкала загальної інтернальності; 2 – шкала інтернальності у сфері досягнень; 3 – шкала інтернальності у сфері невдач; 4 – шкала інтернальності в сімейних стосунках; 5 – шкала інтернальності у виробничих стосунках; 6 – шкала інтернальності у сфері міжособистісних стосунків; 7 – шкала інтернальності стосовно здоров'я та хвороби

Аналіз результатів за шкалою інтернальності у сфері здоров'я й хвороби продемонстрував, що в юнаків середній показник – 4,6 бала, що свідчить про екстернальний локус контролю, а в дівчат – 5,4, що свідчить про суміжний локус контролю в цій царині. Отже, дівчата частіше вважають себе відповідальними за своє здоров'я. Хлопці, навпаки, схильні думати, що здоров'я і хвороба є результатом випадку.

Висновки. Таким чином, представлений аналіз отриманих результатів указує на те, що більшість показників смисложиттєвої орієнтації в дівчат виявилися на вищому рівні прояву, ніж у юнаків, окрім рівня локусу контролю – життя. Отже, світоглядне переконання в можливості контролювати своє життя для юнаків виявилось найбільш значимою характеристикою особистісного самовизначення, а в дівчат – це наявність життєвих цілей у майбутньому.

1. Бороздина Л. В. Притязания личности и самооценка / Бороздина Л. В. // Вестник МГУ. Серия 14. – 2006. – № 3 – С. 16–19.
2. Дубровина И. В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / Дубровина И. В., Круглов Б. С. // Ценностные ориентации и интересы школьников. – 1983. – С. 27–36.
3. Леонтьев Д. А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Леонтьев Д. А., Калашников М. О., Калашникова О. Э. // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 27–32.
4. Снеткова М. В. Локус контролю в структуре життєвої позиції : [Дипломна робота] / Снеткова М. В. – К., 1999. – С. 21–22.
5. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / Чамата П. Р. // Проблемы сознания. – М., 2006. – С. 56–62.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТНИХ І КОМБІНОВАНИХ СХЕМ ТЕРАПІЇ В ЛІКУВАННІ ХРОНІЧНОГО ХОЛЕЦИСТОХОЛАНГІТУ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено результати експериментального дослідження психо-емоційних станів у дітей із хронічною біліарною патологією в умовах застосування стандартної та комбінованої схем терапії. Доведено ефективність використання комбінованих схем терапії, підтверджену статистично значимими результатами.

Ключові слова: психоемоційний стан, хронічний холецистохолангіт, самопочуття, активність, настрій, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, стандартна терапія, комбінована терапія, позитивна психотерапія.

The article presents the results of an experimental study psycho-emotional states in children with chronic biliary pathology in the application of standard and combination regimens. The efficiency of the use of combined regimens demonstrated statistically significant results.

Keywords: psycho-emotional state, chronic cholecystocholangitis, health, activity, mood, anxiety, frustration, aggression, rigidity, standard therapy, combination therapy, positive psychotherapy.

За останнє десятиліття в Україні спостерігається значний ріст захворювань на патологію органів травлення в дітей молодшого й старшого шкільного віку. Серед них патологія гепатобіліарної системи, зокрема печінки, займає одне з провідних місць. Поряд із цим у науковій літературі залишається до кінця не з'ясованою проблема порушення функціонального стану печінки при хронічних захворюваннях біліарної системи. Близько 70–75% хвороб біліарної системи складають запальні ураження, зокрема хронічний холецистохолангіт [2; 3; 4; 6]. Активні пошуки нових методів діагностики та лікування таких порушень у дітей є одним із важливих завдань сучасної науки і практики [7; 8; 15; 16].

Мета – експериментально дослідити ефективність використання комбінованої схеми терапії в лікуванні хронічного холецистохолангіту в дітей молодшого шкільного віку.

Результати емпіричного дослідження. У дослідженні взяло участь 120 дітей молодшого шкільного віку із захворюванням на хронічний холецистохолангіт і контрольна група з 30 дітей молодшого шкільного віку, у яких проявів захворювання не спостерігалось. Дослідження проводилося на базі Івано-Франківської ОДКЛ та ЗОШ № 17 міста Івано-Франківськ.

Програма дослідження передбачала діагностику психічних станів груп здорових і хворих дітей та порівняння отриманих результатів до й після застосування стандартної терапії, комплексного лікування із використанням тіотриазоліну й аскорбінової кислоти, рутину й технік позитивної психотерапії [1; 9; 14].

Задля реалізації наміченої програми дослідження ми обрали критерії, що відображають якісну характеристику психічного стану людини: самопочуття,

активність, настрій, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, а також дві психодіагностичні методики – «Методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН)» і «Методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г.Айзенком) [11].

Результати емпіричного дослідження самопочуття у здорових дітей засвідчили нормативний розподіл вибірки, а середній показник становив $5,40 \pm 0,30$ бала. У дітей із хронічним холецистохолангітом показник був нижчим і становив $5,10 \pm 0,20$ бала, що зумовлено зниженням сили, відчуттям хронічної втоми, швидким виснаженням. У процесі здійснення стандартної терапії згідно з протоколом, затвердженим МОЗ України (далі – СТ), наприкінці терапії верифіковано зниження показника самопочуття до $4,57 \pm 0,30$ бала ($p < 0,05$). Під час застосування комплексного лікування з використанням технік позитивної психотерапії (далі – КЛіТПП) у поєднанні з тіотриазоліном й аскорутином рівень самопочуття був у межах $5,02 \pm 0,26$ бала і $5,03 \pm 0,36$ бала відповідно. Вважаємо, що отримані результати зумовлені певною стереотипною оцінкою хворими дітьми власного стану, надмірною чуттєвістю до будь-яких проявів больового синдрому.

Наступним критерієм нашого дослідження стала активність як характеристика рухливості, швидкості та типу реакцій організму дитини. У процесі вивчення показників стану активності у хворих дітей на хронічний холецистохолангіт виявлено його значний спад до $3,20 \pm 0,27$ бала у порівнянні з $4,48 \pm 0,37$ балами у здорових дітей. У динаміці після застосування СТ відмічено зростання показника активності до $3,74 \pm 0,28$ бала ($p < 0,05$). Показники активності у хворих дітей на хронічний холецистохолангіт у динаміці після використання КЛіТПП, аскорбінової кислоти, рутину та тіотриазоліну були дещо вищими, проте знаходилися нижче визначеної норми й становили $3,75 \pm 0,28$ бала і $3,77 \pm 0,33$ бала ($p < 0,05$). Відзначаємо, що в дітей досліджуваних груп показник активності пригнічений загальним станом захворювання, однак краще компенсується в процесі комбінованого лікування.

Останнім із досліджуваних критеріїв методики САН була категорія «настрій» як суб'єктивний стан емоційної задоволеності/незадоволеності людиною своїм теперішнім. Середнє значення показника настрою в дітей групи контролю був підвищений і становив $5,95 \pm 0,30$ бала. У хворих дітей на хронічний холецистохолангіт середнє значення показників настрою становило $5,31 \pm 0,29$ бала, а за СТ зменшилося до $5,08 \pm 0,37$ бала ($p < 0,05$), що, ймовірно, вказує скоріш на втомленість дітей процесом лікування та їхнім перебуванням у хворобі, а не реакцію на сам процес лікування та його результати. Застосування КЛіТПП із препаратами аскорбінової кислоти, рутину та тіотриазоліну в динаміці мало сприятливий вплив на зміну настрою. Відмічено зростання середнього показника настрою в дітей досліджуваних груп до $5,43 \pm 0,33$ бала ($p < 0,05$) і $5,22 \pm 0,41$ бала відповідно.

У процесі дослідження відмічено, що самопочуття (табл. 1), визначене за методикою самооцінки САН, у дітей із хронічним холецистохолангітом за СТ погіршувалося й спостерігалось збільшення дітей зі зниженим самопочуттям (60% дітей після СТ проти 45% дітей до призначення терапії) і зменшення

кількості дітей із нормальним (25% проти 32,5% дітей) та ейфорійним самопочуттям (15% проти 22,5% дітей).

Зміна психоемоційного стану в дітей відображена показником « $\Delta\%$ – динаміка показників», який розраховується шляхом різниці кількості дітей, що мали відповідні показники до лікування, і кількості дітей, що мали ці ж показники після лікування.

Під час застосування КЛіТПП із тіотриазоліном було виявлено зменшення випадків із зниженим самопочуттям ($\Delta\% = -2,5$) і зростання кількості випадків із позитивним самопочуттям ($\Delta\% = +10$). У динаміці застосування комбінованої терапії аскорбіновою кислотою, рутином і позитивної психокорекції відмічено такі ж результати – зниження кількості випадків зі зниженим самопочуттям ($\Delta\% = -5$) і зростання кількості випадків із позитивним самопочуттям ($\Delta\% = +15$).

Таблиця 1

Відсоткові значення показників за методикою САН у дітей із хронічним холецистохолангітом у процесі лікування

Група	Самопочуття			Активність			Настрій		
	Н	З	П	Н	З	П	Н	З	П
контрольна (%)	23,3	30	46,7	36,7	53,3	10	10	10	80
до лікування (%)	32,5	45	22,5	0	100	0	17,5	45	37,5
після стандартного лікування (%)	25	60	15	15	85	0	25	35	40
динаміка показників ($\Delta\%$)	-7,5	15	-7,5	15	-15	0	7,5	-10	2,5
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + тіотриазоліном (%)	25	42,5	32,5	7,5	90	2,5	12,5	32,5	55
динаміка показників ($\Delta\%$)	-7,5	-2,5	10	7,5	-10	2,5	-5	-12,5	17,5
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + аскорутином (%)	30	40	37,5	15	85	0	17,5	30	52,5
динаміка показників ($\Delta\%$)	-2,5	-5	15	15	-15	0	0	-15	12,5

Н – нормальний стан, З – знижений стан, П – підвищений стан

Аналіз показників активності в дітей із хронічним холецистохолангітом засвідчив дещо іншу динаміку (див. табл. 1). Після отримання СТ були помітні позитивні зміни в напрямі збільшення кількості дітей із нормальною активністю ($\Delta\% = +15$) і зменшення кількості дітей зі зниженою активністю; щось подібне спостерігається під час застосування КЛіТПП аскорбіновою кислотою. У дослідній групі дітей, які отримували КЛіТПП із тіотриазоліном, було виявлено більш значущі позитивні зміни – зменшення кількості дітей із зниженою активністю ($\Delta\% = -10$) і збільшення кількості дітей із нормальною й підвищеною активністю ($\Delta\% = +7,5$ і $\Delta\% = +2,5$) відповідно.

Результати подані в табл. 1, демонструють, що до моменту поступлення в стаціонар і призначення лікарських препаратів близько половини дітей (45%) мали знижений настрій. Більше третини дітей виявляли підвищений ейфоричний настрій, мотивуючи це можливістю не відвідувати заняття в школі й відсутністю контролю з боку батьків.

У процесі застосування препаратів СТ відмічається зменшення кількості дітей із зниженим настроєм ($\Delta\% = -10$) і збільшення кількості дітей із нормальним ($\Delta\% = +7,5$) та підвищеним настроєм ($\Delta\% = +2,5$). Використання КЛіТПП із тіотриазоліном чи аскорбіновою кислотою, рутином сприяло покращенню психоемоційного стану, зокрема настрою, в обох групах. Так, у дітей із застосуванням у комбінованій схемі тіотриазоліну відмічено позитивну динаміку – збільшення кількості пацієнтів із підвищеним настроєм (55% дітей проти 37,5% відповідно, $\Delta\% = +17,5$) і зменшення випадків зі зниженим настроєм (32,5% дітей проти 45% відповідно, $\Delta\% = -12,5$).

Застосування КЛіТПП з аскорбіновою кислотою, рутином сприяло зменшенню кількості дітей зі зниженим настроєм і зростанню з підвищеним ($\Delta\% = -15$ і $\Delta\% = +12,5$ відповідно). Проте відсотковий показник кількості дітей із нормальним настроєм залишався без змін і становив 17,5%.

Дослідження рівнів тривожності, фрустрації, агресивності й ригідності за «Методикою самооцінки психічного стану» Г.Айзенка в дітей із хронічним холецистохолангітом дало змогу оцінити варіативність негативних тенденцій психоемоційних станів респондентів чи конструктивне зменшення їхнього деструктивного впливу на психіку в процесі застосування СТ і КЛіТПП.

Результати оцінки рівня тривожності в контрольній групі здорових дітей засвідчують, що нормативний розподіл відсутності цієї ознаки психічного неблагополуччя в середньому повинен дорівнювати 50% і більше опитаних респондентів. Інша значна група опитаних показала середній рівень тривожності – 43% респондентів, а високий рівень тривожності було виявлено лише в одного респондента, що становить 3,3% вибірки.

У групі дітей із верифікованим хронічним холецистохолангітом виявлено такий розподіл за даним критерієм: у 42,5% не виявлено тривожності, 47,5% демонструють середній рівень, 10% – високий рівень. У порівнянні з контрольною групою здорових дітей показник тривожності в дітей із цим захворюванням вищий, однак не становить критичну чи переважаючу тенденцію.

Після застосування СТ (табл. 2) відзначалося зменшення кількості дітей, у яких не було виявлено тривожності ($\Delta\% = -10$), а також дітей із високим рівнем тривожності ($\Delta\% = -5$), проте діагностовано збільшення кількості дітей із середнім рівнем тривожності.

У результаті застосування стандартних схем терапії кількість дітей із середнім рівнем тривожності практично не змінювалася, проте в поєднанні з позитивною психокорекцією із тіотриазоліном було виявлено збільшення кількості дітей з низьким рівнем даної ознаки ($\Delta\% = 5$) і зменшення кількості пацієнтів із високим її рівнем ($\Delta\% = -5$). Водночас, досліджуючи ефективність застосування КЛіТПП з аскорбіновою кислотою, рутином було виявлено негативну динаміку: збільшення кількості дітей із високим рівнем три-

вожності ($\Delta\% = 5$) і відсоткове зменшення респондентів із відсутністю цієї ознаки ($\Delta\% = -7,5$).

Таблиця 2

Відсоткове значення показників тривожності й фрустрації за методикою самооцінки психічного стану Г. Айзенка в дітей із хронічним холецистохолангітом у процесі лікування

Група	Тривожність			Фрустрація		
	Н	С	В	Н	С	В
контрольна (%) (n = 30)	53,3	43,3	3,33	50	46,7	3,3
до лікування (%) (n = 120)	42,5	47,5	10	47,5	37,5	15
після стандартного лікування (%) (n = 40)	32,5	62,5	5	62,5	35	2,5
динаміка показників ($\Delta\%$)	-10	15	-5	15	-2,5	-12,5
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + тіотриазоліном (%) (n = 40)	47,5	47,5	5	35	55	10
динаміка показників ($\Delta\%$)	5	0	-5	-12,5	17,5	-5
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + аскорутинном (%) (n = 40)	35	50	15	57,5	32,5	10
динаміка показників ($\Delta\%$)	-7,5	2,5	5	10	-5	-5

Н – немає, С – середній рівень, В – високий рівень

Другим критерієм дослідження стало вивчення показників фрустрації в дітей із хронічним холецистохолангітом до і після застосування СТ і КЛіТПП. Дослідження рівня фрустрації в контрольній групі здорових дітей показало, що характер розподілу такий: у 50% опитаних не було виявлено характеристик фрустрованості, 46,7% дітей мають середній рівень фрустрації і тільки в одному випадку ця ознака мала високий показник.

У дітей, що хворіють на хронічний запальний процес біліарного тракту, відмічається високий рівень фрустрації в кожному сьомому випадку та наявність середнього рівня фрустрації в третини обстежених дітей.

Згідно з результатами нашого дослідження, лікування із застосуванням СТ приводить до збільшення кількості дітей, у яких не спостерігаються прояви стану фрустрації ($\Delta\% = 15$), і, відповідно, зменшення кількості з її високим рівнем (табл. 2).

У процесі вивчення наслідків застосування схем комбінованої терапії (КЛіТПП) більш позитивний ефект було отримано під час застосування препаратів аскорбінової кислоти, рутину: збільшення кількості дітей, у яких не діагностовано стан фрустрації ($\Delta\% = 10$), і зменшення кількості з ознаками середнього та високого рівня ($\Delta\% = -5$).

Аналізуючи дані, отримані після застосування КЛіТПП із тіотриазоліном у дітей з хронічним холецистохолангітом, констатуємо, що поряд зі зменшенням кількості опитаних із високим рівнем фрустрації ($\Delta\% = -5$) зменшується

й кількість хворих з відсутністю цієї ознаки ($\Delta\% = -12,5$), а також значно збільшується кількість із середнім рівнем фрустрації ($\Delta\% = 17,5$). Тобто допускаємо, що показники фрустрації з високих стали середніми, однак і в респондентів, у яких до лікування не було виявлено показників названої ознаки, після спостерігалася фрустрованість.

Третім критерієм дослідження за методикою Г.Айзенка була агресивність як стійка риса особистості, готовність до агресивної поведінки.

Таблиця 3

Відсоткове значення показників агресивності й ригідності за методикою самооцінки психічного стану Г.Айзенка в дітей із хронічним холецистохолангітом у процесі лікування

Група	Агресивність			Ригідність		
	Н	С	В	Н	С	В
контрольна (%) (n = 30)	26,7	60	13,3	36,7	53,3	10
до лікування (%) (n = 120)	45	50	5	42,5	55	2,5
після стандартного лікування (%) (n = 40)	25	57,5	17,5	22,5	62,5	15
динаміка показників ($\Delta\%$)	-20	7,5	12,5	-20	7,5	12,5
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + тіотриазоліном (%) (n = 40)	27,5	57,5	15	22,5	75	2,5
динаміка показників ($\Delta\%$)	-17,5	7,5	10	-20	20	0
після комбінованого лікування позитивною психокорекцією + аскорутинном (%) (n = 40)	20	60	20	25	62,5	12,5
динаміка показників ($\Delta\%$)	-25	10	15	-17,5	7,5	10

Н – немає, С – середній рівень, В – високий рівень

Дослідження рівня агресивності в здорових дітей виявило такий нормативний розподіл: у 60% дітей діагностовано середній рівень агресивності, у 26,7% випадків виявлено відсутність цієї ознаки і тільки в чотирьох респондентів (13,3%) – високий рівень агресії.

Показники рівня агресивності в пацієнтів шкільного віку із хронічним холецистохолангітом до початку лікування мали таке відсоткове вираження: у 50% було виявлено середній рівень агресивності, у 45% пацієнтів не помічено проявів агресивності й тільки у 5% виявлено високу агресивність. Проте з анкетних даних випливає, що діти, у яких було діагностовано високий рівень агресивності, проживають у неповних сім'ях. Також у порівнянні з контрольною групою здорових дітей помітний занижений рівень агресивності, а відповідно, і агресивних реакцій, що, ймовірно, є наслідком впливу захворювання.

Дані табл. 3 свідчать, що під час застосування СТ збільшується кількість дітей із показниками високого та середнього рівнів агресивності ($\Delta\% = 12,5$ і $\Delta\% = 7,5$). Водночас виявлено зменшення кількості пацієнтів ($\Delta\% = -20$), у яких агресивність до моменту лікування була відсутньою. У зв'язку з тим, що

певний рівень агресивності є адекватною вродженою характеристикою особистості, зростання її показників під час одужання вказує на нормалізацію психічного стану пацієнтів.

Після лікування запропонованими комбінованими схемами (КЛіТПП) збільшується кількість обстежених хворих дітей із високим та середнім рівнями агресивності, наближаючи їхні показники до нормативного розподілу, діагностованого в контрольній групі. Така тенденція простежується в обох дослідних групах, де застосовувалося КЛіТПП у поєднанні з тіотриазоліном чи аскорбіновою кислотою, рутином. Однак більш виражений ефект було помічено під час застосування КЛіТПП із препаратом аскорбінової кислоти, рутину: виявлено зростання на 1/4 кількості дітей із високим і середнім рівнями агресивності ($\Delta\% = 25$) у порівнянні з періодом, що передувало лікуванню. КЛіТПП із застосуванням тіотриазоліну показало зростання високих та середніх рівнів агресивності тільки в 17,5% випадків пацієнтів. Указана відмінність у жодному разі не демонструє явної переваги препаратів аскорбінової кислоти, рутину над препаратами тіотриазоліну, оскільки в обох випадках було досягнуто позитивного ефекту.

Четвертим із досліджуваних показників методики Г.Айзенка була ригідність як неготовність, нездатність, утрудненість у здійсненні будь-яких дій, пов'язаних зі зміною певної наміченої програми, що виражається в труднощах перебудови сприйняття й уявлень, закостенілості афективних, емоційних реакцій, неспроможності до перебудови системи мотивів тощо.

Діти з високим рівнем ригідності переважно мають проблеми з адаптацією до нових умов та змін, важко сприймають будь-які, навіть незначні проблеми в батьківській сім'ї, тяжко переживають невдачі, нерідко замикаються в собі.

Із проведеного аналізу результатів дослідження здорових дітей випливає, що низький рівень та відсутність ригідності в сукупності становили 90% усієї вибірки, а високий рівень ригідності було виявлено тільки в 10% досліджуваних.

Діагностика психічного стану хворих на хронічний холецистохолангіт до початку лікування за показником ригідності виявила такий розподіл: у 55% обстежуваних дітей був середній рівень вираженості цієї ознаки, її відсутність спостерігалася в 42,5% опитаних і тільки в одному випадку було зафіксовано високий рівень ригідності. Таким чином, у порівнянні із здоровими обстежуваними ригідність у хворих дітей була нижчою, що, на нашу думку, вказує на певний рівень активності, реактивної готовності брати активну участь у процесі власного одужання.

Після застосування СТ (табл. 3) спостерігаємо зменшення кількості хворих з відсутністю вказаної ознаки ($\Delta\% = -20$) і зростання переважно кількості випадків із високим рівнем ригідності ($\Delta\% = 12,5$) на фоні незначного збільшення кількості дітей із середнім рівнем ригідності ($\Delta\% = 7,5$). Попри однозначну негативну тенденцію отриманих результатів, ці показники є близькими до показників контрольної групи, що можна трактувати як певну нормалізацію ознак ригідності в процесі одужання.

У групі пацієнтів, до яких застосовувалося КЛіТПП із використанням тіотриазоліну, було діагностовано зменшення кількості дітей із відсутністю ознак ригідності та зростання випадків із середнім її рівнем. Водночас кількість пацієнтів із високим рівнем ригідності в порівнянні з періодом до лікування не змінилася.

У процесі застосування КЛіТПП з аскорутином простежувалася динаміка зростання кількості дітей із високим та середнім рівнями ригідності ($\Delta\% = 10$ і $\Delta\% = 7,5$) і, відповідно, відсоткове зменшення кількості дітей із відсутністю ознак ригідності. Слід зазначити, що використання тіотриазоліну в системній терапії КЛіТПП стосовно ознак ригідності виявилось найбільш ефективним, попри те, що середній показник (у порівнянні з контрольною групою) був вищим, високі показники не були діагностовані.

Висновки. У результаті проведеного експериментального дослідження можна сформулювати такі висновки:

1. У порівнянні із застосуванням стандартної терапії рівень *самопочуття* пацієнтів зростав краще в умовах упровадження комплексного лікування з тіотриазоліном й аскорбіновою кислотою, рутином у поєднанні з техніками позитивної психотерапії.
2. Показники *активності* в дітей із хронічним холецистохолангітом, попри прогнозований пригнічений стан, краще компенсуються в умовах комбінованого лікування з тіотриазоліном й аскорбіновою кислотою, рутином в поєднанні з техніками позитивної психотерапії. Після застосування стандартної терапії показники активності були значно нижчими.
3. Після впровадження комплексного лікування з тіотриазоліном й аскорбіновою кислотою, рутином у поєднанні з техніками позитивної психотерапії відмічалось покращення *настрою* пацієнтів, середні показники за цим критерієм були вищими, ніж до моменту лікування. Після застосування стандартної терапії показники настрою були нижчими, ніж до початку застосування терапії.
4. Відзначаємо, що психоемоційні стани в дітей із захворюванням на хронічний холецистохолангіт за методикою САН значно покращувалися після застосування комплексного лікування з *аскорбіновою кислотою, рутином* у поєднанні з техніками позитивної психотерапії.
5. Рівень *тривожності* в дітей із хронічним холецистохолангітом відмічався високими показниками до лікування. Найбільш ефективною схемою лікування стосовно показників тривожності виявилось комплексне лікування з аскорутином у поєднанні з техніками позитивної психотерапії.
6. У пацієнтів із біліарною патологією рівень *фрустрації* значно вищий у порівнянні зі здоровими респондентами. У результаті застосування комбінованих і стандартної схем терапії кращі результати були отримані під час стандартного лікування. Відзначаємо, що застосування позитивної психотерапії для фрустрованих пацієнтів мало негативні наслідки.
7. Показники рівня *агресивності* у дітей з хронічним холецистохолангітом були значно нижчими за ці ж показники в контрольній групі здорових дітей. Підвищення показників агресивності до певної статистичної нор-

ми стало можливим у результаті застосування комбінованого лікування з тіотриазоліном й аскорбіновою кислотою, рутином у поєднанні з техніками позитивної психотерапії. Після застосування стандартної терапії показники агресивності були менш наближеними до норми.

8. Низькі показники *ригідності* до початку лікування у хворих на хронічний холецистохолангіт дітей можна пояснити високою активністю, ентузіазмом перемоги над хворобою, очікуваним процесом лікування. Після застосування стандартної терапії показники ригідності нормалізуються, що підтверджується наближенням даних до тих, які були отримані в контрольній групі здорових дітей. Найбільш ефективним стосовно показників ригідності виявилось застосування комплексного лікування з тіотриазоліном у поєднанні з техніками позитивної психотерапії.
9. Уведення в процеси реабілітації дітей з біліарною патологією психотерапевтичних практик позитивно вплинуло на динаміку одужання пацієнтів і потребує подальшого методичного й практичного вдосконалення з урахуванням специфіки перебігу захворювання.

Вважаємо, що вдосконалений комплекс патогенетичного лікування порушень функціонального стану печінки повинен включати попередню психологічну діагностику індивідуально-типологічних властивостей пацієнтів з метою індивідуалізації процесу терапії, ураховуючи результати нашого дослідження.

1. Ахола Т. Краткосрочная позитивная психотерапия : (Терапия, фокусированная на решении) : монография / Т. Ахола, Б. Фурман. – С. Пб. : Речь, 2000. – 220 с.
2. Белоусов Ю. В. Билиарная патология сегодня: этиологические аспекты и принципы коррекции / Ю. В. Белоусов, И. В. Журавлева // Современная педиатрия. – 2009. – № 2 (24). – С. 69–75.
3. Белоусов Ю. В. Микробиоценоз кишечника и микрофлора желчи при хронических холециститах у детей / Ю. В. Белоусов, И. В. Журавлева, Е. М. Савинова // Український медичний альманах. – 2003. – № 1. – С. 12–14.
4. Боярська Л. М. Особливості психоемоційного стану дітей та підлітків із гастроезофагеальною рефлюксною хворобою / Л. М. Боярська, Ю. В. Котлова, К. О. Іванова // Здоровье ребенка. – 2012. – № 3 (38). – С. 30–34.
5. Волосянко А. Б. Порушення психологічного статусу у дітей з хронічним гастродуоденітом та їх корекція / А. Б. Волосянко, О. В. Тимощук, М. М. Кулеша-Любінець // Медична психологія. – 2011. – № 1. – С. 56–61.
6. Майданник В. Г. Вегетативні дисфункції у дітей / В. Г. Майданник // Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 1998. – № 4. – С. 5–11.
7. Нейко Є. М. Хронічний холецистит / Є. М. Нейко, Н. В. Скробач // Архів клінічної медицини. – 2003. – № 1. – С. 6–14.
8. Нікітіна Н. О. Діагностика вегетативної дисфункції у дітей із захворюваннями гепатобіліарної системи / Н. О. Нікітіна // Одеський медичний журнал. – 2004. – № 3 (83) – С. 57–59.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носрат Пезешкиан ; пер. с нем. – 2-е изд. – М. : Ин-т позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. – (Серия «Позитивная психотерапия»).
10. Психодиагностика как метод выявления медико-социальных потребностей подростков / И. Е. Вобошко, Я. А. Жданова, Е. Е. Шелкопляс [и др.] // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2004. – № 3. – С. 41–44.

11. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учеб. пособ. / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
12. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : Изд-во АСТ, 2001. – 800 с.
13. Степанова Н. М. Психокорекційні заходи в комплексному лікуванні пацієнтів з артеріальною гіпертензією та ішемічною хворобою серця / Н. М. Степанова // Медична психологія. – 2010. – № 4. – С. 28–35.
14. Справочник практического психолога / сост. И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 848 с.
15. Щербиніна М. Б. Біліарна патологія : причини, механізми розвитку, принципи діагностики та лікування / М. Б. Щербиніна // Лікування та діагностика. – 2003. – № 3. – С. 25–30.
16. Щербиніна М. Б. Функціональний холестаза: роль у формуванні гепатобіліарної патології та можливості його медикаментозної корекції / М. Б. Щербиніна, О. В. Закревська // Гастроентерологія. – 2003. – № 29. – С. 68–76.

УДК 159.922.761

Ірина Щурик

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ВАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ З ОДНОЛІТКАМИ

У статті проаналізовано психологічні особливості спілкування підлітків із вадами опорно-рухового апарату з ровесниками, розглянуто проблеми соціалізації таких дітей. Описано найтипівіші види комунікативних бар'єрів, які зустрічаються в дітей з функціональними обмеженнями, і визначено основні способи розв'язання цієї проблеми.

Ключові слова: вади опорно-рухового апарату, підлітки з вадами опорно-рухового апарату, функціональні обмеження, комунікативні бар'єри, комунікативні здібності.

This paper explores the psychological characteristic of adolescents with communication disabilities of the musculoskeletal system of peers, the problems of socialization of children. The author described the most common types of communication barriers that occur in children with functional limitations, and the basic ways to solve this problem.

Keywords: defects musculoskeletal, adolescents with disabilities musculoskeletal, functional limitations, communication barriers, communication skills.

Спілкування з однолітками є основною потребою підлітків. Саме в спілкуванні вони набувають досвіду взаємодії з людьми, усвідомлюють себе через порівняння з іншими, розвиваються інтелектуально. Для підлітків спілкування з ровесниками є найбільшою цінністю, відсуваючи на другий план і шкільну успішність, і взаємини з дорослими та педагогами. Для підлітків характерним є прагнення бути визнаним у колі ровесників і досягти авторитету. Група однолітків є тим індикатором соціалізації, що показує, яким шляхом піде підліток – соціалізації чи десоціалізації [7]. Спілкування з ровесниками, які володіють таким же, як у нього, життєвим досвідом, дає можливість підлітку оцінювати себе по-новому.

Більшість підлітків із вадами опорно-рухового апарату позбавлені повноцінного спілкування. Тому актуальним питанням сьогодні залишається

проблема формування комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, подолання комунікативних бар'єрів, які при цьому виникають, з метою успішної інтеграції в суспільство. Проте наявність фізичних вад може спричинити мовленнєві дефекти, які порушуватимуть установлення повноцінного комунікативного процесу з однолітками; викликати упереджене ставлення здорових дітей до дітей з обмеженими можливостями.

Мета нашого дослідження – визначити психологічні особливості міжособистісного спілкування підлітків із вадами опорно-рухового апарату з однолітками та комунікативних бар'єрів, які при цьому виникають.

Завдання:

1. Дослідити особливості спілкування підлітків із вадами опорно-рухового апарату з однолітками.

2. Розкрити проблему соціалізації дітей з функціональними обмеженнями.

3. Проаналізувати основні види комунікативних бар'єрів підлітків з особливими потребами та визначити основні напрями їх подолання.

За останні роки кількість дітей із вадами опорно-рухового апарату невинно зростає як у нашій країні, так і в більшості країн світу. Через значне зростання дитячої патології опорно-рухового апарату підвищилась актуальність вивчення психологічних особливостей розвитку підлітків із порушеннями руху, спостерігається збільшення кількості наявних і створення нових спеціалізованих реабілітаційних закладів, головним завданням яких є виведення таких дітей із сімейної та інтернатної ізоляції й залучення їх до реальних умов життя.

Аналіз проблеми свідчить, що як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники приділяють їй велику увагу. Так, важливим є дослідження характерологічних особливостей хворих із порушеннями руху [2; 4; 9]; психологічні механізми їх виникнення [1; 8; 2]; заходи для соціальної особистісної реабілітації цієї категорії хворих [5; 2]. Зокрема, питання впливу фізичних і психічних розладів на формування особистості вивчали такі науковці, як Л.Виготський, Л.Божович, М.Селігман та ін.; питаннями психолого-педагогічної корекції осіб з вадами здоров'я займаються такі провідні вчені, як Є.А.Клопота, В.О.Липа, М.П.Матвеева, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, О.П.Рохліна, А.Г.Шевцов та ін.; питання виявлення й активізації потенційних можливостей дітей з порушеннями фізичного розвитку розглядають такі сучасні дослідники, як В.І.Бондар, В.М.Синьов, І.Аршава, І.Д.Бех та ін. Проблемі виникнення емоційних зривів і криз, що проявляються як поведінкові порушення та афективні розлади, особливо небезпечні в підлітковому віці через вади опорно-рухового апарату, приділяли увагу І.І.Мамайчук, Г.В.П'яткова, О.В.Шалаурова, Дж.Вемі, І.Плес, Ф.Педіам, Дж.Мегіл та ін. Вплив комунікативних бар'єрів на розвиток особистості підлітків із фізичними вадами досліджували І.О.Трихін, Є.І.Головаха, Н.В.Паніна та ін.

Розвиток дитини в суспільстві відбувається в процесі взаємодії з дорослими та однолітками. Видатні вчені Л.С.Виготський, А.В.Запорожець,

А.Н.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін. наголошували на вирішальній ролі впливу взаємовідносин дитини з оточенням на успішність засвоєння нею соціального досвіду, досягнень, оволодіння моральними нормами й правилами поведінки в суспільстві. Науковець Л.О.Орбан-Лембрик зазначає, що двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом уходження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків та активне їх відтворення. Тобто людина перетворює норми, елементи культури, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, на власні цінності, орієнтації, установки завдяки своїй активності [6]. Перебування в дитячому колективі, спілкування з ровесниками допомагають дитині оволодіти такими соціально-психологічними якостями, як здатність до інтеграції поведінки інших дітей, взаємодії з іншими, здатність до співпереживання тощо. Науковці І.І.Мамайчук, Г.В.П'яткова виокремлюють такі показники гармонійних відносин дитини, як реалізація потреби спілкування з однолітками, самореалізація, самоствердження в колективі, усвідомлення дитиною-інвалідом своєї соціальної значущості [8]. Важливу соціально-психологічну роль відіграє для кожного підлітка перебування в колі однолітків, адже завдяки спілкуванню з ними можна пізнати самого себе. Л.І.Романовська стверджує, що фізичні патології, які спричиняють інвалідність, змінюють соціально-психологічну ситуацію розвитку підлітка [7, с.7].

Підліткам з фізичними обмеженнями порівняно зі здоровими дітьми важко повноцінно соціалізуватися. Первинним осередком соціалізації дитини є родина, однак наявність фізичних вад часто вимагає перебування її в спеціалізованих школах-інтернатах, де потреба в повноцінному спілкуванні з однолітками та цікавими для них дорослими не задовольняється. Причиною їх соціальної обмеженості є неможливість вільно переміщуватися (непристосованість громадського транспорту, недостатнє фінансування спеціальних засобів пересування таких дітей та ін.), що призводить до деякої аутизації особистості, невротичних розладів, почуття неповноцінності, які сприяють формуванню дисгармонійної самосвідомості й ускладнюють процес соціальної адаптації. Діти з функціональними обмеженнями отримують від держави фінансову, медикаментозну підтримку, пільгове забезпечення, але всього цього недостатньо для нормального існування в суспільстві, забезпечення повноцінного життя та можливості реалізації своїх прав. Окрім потреби в їжі, одязі, іграшках та реабілітаційних програм, у таких дітей є потреба бути прийнятими та почуватися рівними, що забезпечується передовсім за допомогою спілкування.

Також надзвичайно важливим для дітей з функціональними обмеженнями є застосування в соціальній роботі з ними інформаційних технологій. Так, у кризових ситуаціях становище підлітків з фізичними обмеженнями погіршується, вони гостріше відчувають свою залежність, самотність. Покращити умови життєдіяльності, розвивати здібності, долати різні соціальні негаразди підлітки з вадами опорно-рухового апарату і навіть ті групи дітей, яким важко вільно пересуватися через інші захворювання, можуть за допомогою інформаційних технологій. Такі діти найбільше потребують наявності

персонального комп'ютера й доступу до Інтернету, адже саме там вони зможуть знайти потрібну інформацію, зробити віртуальну подорож у будь-який пункт планети, знайти друзів, людей зі схожими вадами й спілкуватися з ними, таким чином, не почуватись ущемленими й самотніми. А діти з особливими потребами, які не мають можливості навчатись у звичайних чи спеціалізованих навчальних закладах, можуть робити це дистанційно [8].

Підлітків із вадами опорно-рухового апарату надзвичайно хвилює питання взаємин з оточенням. Дослідження показують, що третина з них відчуває до себе зневажливе ставлення [4]. Так, здорові ровесники не хочуть спілкуватися з хворими, віддають перевагу спілкуванню, яке не потребує тісного контакту. Діти з функціональними обмеженнями сприймаються здоровими однолітками як нещасні, підозрілі, замкнуті й злі [2]. Тому таке ставлення поряд із симпатією й співчуттям породжує неприйняття й ворожість. З'являється напруженість у спілкуванні, нещирість, бажання припинити контакт тощо [9]. Реакція однолітків на підлітків з функціональними обмеженнями зводиться до цікавості, глузування. Усі ці обставини призводять до того, що, маючи потенційні можливості, дитина-інвалід не може брати активну участь у соціальному житті й через це відчуває жалість до себе, недоброчливість до інших, чекає величезної опіки над собою. Часто взаємини в сім'ях, які мають дитину-інваліда, мають несприятливий характер, оскільки зазвичай батьки не забезпечують дитині необхідну соціально-психологічну адаптацію до дорослого життя. Дорослішання затримується, підліток залишається пасивним, невпевненим у собі. Підлітки з функціональними обмеженнями потребують любові, підтримки, розуміння від людей, які їх постійно оточують [1; 9].

Ці діти потребують спілкування не лише з ровесниками, а й з дорослими. Спілкування дитини з дорослими є головною умовою засвоєння життєвого досвіду, знань, умінь та ін. Проте, якщо таке спілкування супроводжувалося неприязню з боку ровесників, дорослих, то таке неуспішне спілкування сприяє формуванню стійких комплексів неповноцінності, депресії. Зовнішні фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення, мовні дефекти обмежують і деформують процес спілкування підлітка з однолітками, зменшують кількість товаришів і друзів.

Деякі науковці, як, наприклад, О.М.Мастюкова, Т.С.Баранова та ін., виокремлюють такі три види комунікативних бар'єрів, які найчастіше зустрічаються в підлітків з вадами опорно-рухового апарату. Першим є *естетичний бар'єр*, який виникає через наявність фізичних вад підлітка. Зовнішні фізичні дефекти сприяють виникненню психологічного відчуження в спілкуванні та взаємодії як з боку дорослих, так і з боку однолітків підлітка, а сам фізичний дефект підліток-інвалід негативно переживає у кілька разів сильніше, ніж у будь-який інший віковий період. Ще одним комунікативним бар'єром є *інтелектуальний*, який може набувати легких або важких форм. Чим важче те чи інше інтелектуальне порушення, тим більше ускладнюється або порушується комунікативний процес. Також унаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин виникають різноманітні *мовленнєві*

дефекти. Усі комунікативні бар'єри взаємопов'язані між собою: деякі фізичні вади можуть спричиняти мовленнєві дефекти, наприклад, коли параліч уражає центральний чи периферичний відділ мовленнєвого аналізатора [5, с.45–49]. Тому надзвичайно важливою є корекційна робота, спрямована на формування комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Зокрема, дослідники Н.Вітюк, О.Скібіцька визначають такі перспективні напрями розвитку комунікативних здібностей у дітей з особливими потребами в умовах спеціалізованих навчально-реабілітаційних закладів: забезпечення мотиваційної готовності дітей з особливими потребами до розвитку їхнього комунікативного потенціалу; забезпечення можливості засвоєння дітьми необхідних комунікативних знань, розвиток навичок і вмінь спілкування (вступати в контакт, виявляти ініціативу, вільно використовувати й інтерпретувати вербальні й невербальні засоби комунікації, координувати виконання спільних завдань, адекватно сприймати своїх співрозмовників тощо); допомога дітям з особливими потребами в подоланні комунікативних труднощів; підтримання сприятливого психологічного клімату дитячого колективу, у якому навчаються та виховуються діти з обмеженими можливостями; сприяння оптимізації спілкування в сім'ях, які виховують дитину з особливими потребами, розвиток їх психологічної стійкості. Розробку, підбір і реалізацію розвивальних і психокорекційних програм можуть здійснювати психологи та соціальні педагоги (бажано у співпраці з медичними працівниками) залежно від оцінки способів пристосування дитини до навколишнього середовища, рівня її дезадаптації, патологічних проявів, актуального самопочуття [3].

Висновки. Повноцінне спілкування з однолітками в підлітковому віці є набагато суттєвішим для збереження психічного здоров'я, ніж такі фактори, як розумовий розвиток, шкільна успішність і взаємини з педагогами. Ізоляваність через недугу підсилює почуття самотності, що, у свою чергу, призводить до деякої аутизації особистості, невротичних розладів, формування комплексу неповноцінності.

Комунікативні бар'єри, які виникають у зв'язку із цим, порушують й ускладнюють процес спілкування з однолітками. Зовнішні фізичні недоліки обмежують і деформують процес спілкування підлітка з ровесниками, значно зменшують кількість товаришів та друзів.

Розвиток комунікативних здібностей дітей з особливими потребами забезпечує їхню успішну соціалізацію й адаптацію, розвиток їхніх комунікативних і творчих здібностей.

Діти з обмеженими можливостями мають величезний творчий і розумовий потенціал. Тому необхідно створити всі умови, щоб цей потенціал був реалізований, а саме: забезпечити їхню соціальну захищеність, створити необхідні передумови для розвитку здібностей тощо. Величезне значення має й використання в соціальній роботі з дітьми, які мають функціональні обмеженнями, інформаційних технологій.

1. Бондар В. Благодійна діяльність як передумова розвитку суспільної допомоги дітям із психофізичними вадами / В. Бондар, Л. Одинченко, Є. Постовойтов // Дефектологія. – 1996. – № 4. – С. 48–52.
2. Борщевська Л. В. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л. В. Борщевська, А. В. Зіброва, І. Б. Іванова. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 1999. – 79 с.
3. Вітюк Н. Р. Спілкування як сфера соціалізації дитини з особливими потребами / Н. Р. Вітюк // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2009. – Вип. 14, ч. 2. – С. 123–132.
4. Калижнюк Е. С. Психічні порушення при дитячих церебральних паралічах / Е. С. Калижнюк. – К. : Вища школа, 1987. – 254 с.
5. Мастюкова Е. М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 45–49.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
7. Романовська Л. І. Теорія та практика реабілітаційної роботи : навч. посібн. / Л. І. Романовська, Л. М. Джигун, Н. В. Синюк. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 222 с.
8. Турчінська В. Є. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції / В. Є. Турчінська. – К., 1995. – 128 с.
9. Юрьев В. К. Влияние ребенка с врожденной патологией на психологический климат семьи / В. К. Юрьев, Н. В. Здоровцева // Советское здравоохранение. – 1991. – № 8. – С. 39–41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Березовська Лариса – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.

Бриндіков Юрій – кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Хмельницького університету економіки і підприємництва.

Вітюк Надія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Гринчук Олександра – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Дворник Марина – аспірантка II року навчання лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Заболотна Валерія – кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної психології КНУТШ.

Кисла Анастасія – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Крупенко Ольга – викладач кафедри філософії і соціології Таврійського державного агротехнологічного університету.

Литвин-Кіндратюк Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Ліщинська Олена – доктор психологічних наук, завідувач кафедри соціальної психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Лютак Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Мицько Володимир – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології філософського факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Назарук Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Нечитайло Тетяна – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, факультет педагогіки, психології та соціальної роботи, кафедра практичної психології.

Опанасюк Ірина – здобувачка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Палагнюк Ольга – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ, асистентка кафедри соціології та політології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Підлипна Людмила – директор Івано-Франківського обласного центру практичної психології та соціальної роботи.

Пілецька Любомира – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Пілецький Віктор – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Пушкарук Ірина – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Романовська Діана – завідувач Науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи ІІПО Чернівецької області, аспірант відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАН України.

Світлич Світлана – науковий співробітник науково-дослідної лабораторії здоров'язберігаючих освітніх технологій кафедри філософії і культури здоров'я, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Дніпропетровськ.

Сеничак Галина – магістр психології, практичний психолог ЗШ I ступеня № 9, м. Івано-Франківськ.

Сохан Ірина – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стецюк Христина – магістр психології, практичний психолог Фитківської ЗОШ I–III ступенів, Надвірнянський район.

Федоришин Галина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Фреїк Наталія – магістр соціології Київського національного університету ім. Т. Шевченка.

Ходан Василь – аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Цимбрикевич Йосип – кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Фізико-хімічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Чуйко Оксана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, доцент.

Щурик Ірина – аспірантка кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Яремчук Віталія – аспірантка кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукове видання

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

Випуск 18

Частина 2

Головний редактор *Василь ГОЛОВЧАК*
Літературний редактор *Руслана БОДНАР*
Комп'ютерна правка, верстка *Віра ЯРЕМКО*
Коректор *Олександра ЛЕНІВ*

Підп. до друку 12.10.2013. Формат 60x84/16. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 13,0.
Наклад 100 пр. Зам. № 86.

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
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006